تطوير أداة قياس لمتابعة وتقويم إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين

إعداد

صوفيا سعيد يونس ريماوي

المشرف

الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني

قدّمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه

في الإدارة التربوية

كليّة الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تموز، ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (**تطويرأداة قياس لمتابعة وتقويم إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين**) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٢/٧/١٠.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، مشرفاً أستاذ- الإدارة التربوية	....
الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل، عضواً أستاذ- الإدارة التربوية	....
الدكتور محمد عيد ديراني، عضواً أستاذ- الإدارة التربوية	....
الدكتور محمود محمد أبو قديس، عضواً أستاذ- الإدارة التربوية	....

التفويض

أنا: صوفيا سعيد يونس ريماوي، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة الأردنية.

الاسم: صوفيا الريماوي

التوقيع: صوفيا الريماوي

التاريخ: ٢٦/٧/٢٠١٢

الإهــــداء

إلى أغلى الناس، محجّ القلب ومهوى الفؤاد؛
أمّي وأبي، وهما اللذان غرسا في نفسي المثابرة

إلى زوجي العزيز شاهر، وأبنائي: رهف، ومجد، ومحمود، وأمير، فهم الرافد الرئيس لطموح ما كان له أن يغدو حقيقة واقعة لولا وقفتهم وتفهمهم لغياب تكرّر لكنه لم يلغ حبّا في القلب تجذّر.

إلى أختي وأخوتي ممّن نسجت وإياهم أحلام طفولة ها أنا أحقق أغلاها.

إلى جميع أفراد العائلة الذين واكبوا مرحلة الدراسة،
وظلت دعواتهم مقرونة بطيب التمنيات.

إلى صديقاتي وأصدقائي........
ممّن كان تواصلهم وسؤالهم الدائم سبباً في ملامسة أروع معاني الصداقة.

إلى التربويين كافة، والعاملين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؛ مسئولين ومعلمين ومديري مدارس ومشرفين وهم يواصلون جهودهم لمأسسة العمل، وبثّ روح الأمل، بحثا عن الغد الآتي الممهور برفعة أجيال فلسطين.

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد.

الباحثة

صوفيا ريماوي

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أعان، والصلاة والسلام على سيدنا محمد عليه السلام وبعد،،

فبعد أن أنهيت هذه الأطروحة، لا يسعني بعد حمد الله إلا أن أزجي الشكر لكل من ساندوني في عملي هذا؛ وفاء لهم وعرفانا بطيب مواقفهم، وتعبيرا عن أطيب امتنان لما منحوني إيّاه من رعاية وتوجيه.

بداية؛ أشكر الأستاذ الفاضل الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني الذي حظيت بشرف إشرافه على رسالتي وسيظلّ اسمه عليها مبعثا للاعتزاز، فقد كان نعم الداعم والموجه لا في فترة إعداد الرسالة فحسب بل طيلة مدّة الدراسة، فهو سيبقى أبا روحيا وعرّابا، سائلة الله أن تظلّ توجيهاته بوصلة تنير درب الساعين لتطوير ذواتهم، وأن يظلّ ممّن ينيرون جذوة الجهود الأكاديمية النوعيّة في رحاب وطنه وفي نفوس طلبته.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة؛ الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل، والأستاذ الدكتور محمد عيد ديراني، والأستاذ الدكتور محمود أبو قديس، لتفضلهم بالمشاركة في مناقشة هذه الرسالة، وعلى ما أسدوه لي من نصح وإرشاد وما قدّموه من ملاحظات أغنت الدراسة وساهمت في تجويدها.

والشكر موصول لأساتذتي في الجامعة الأردنية ممّن يواصلون حثّ الخطى، بروح تجمع بين روعة العطاء وأصالة الانتماء.

ولا أنسى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية التي ابتعثتني لإكمال دراستي بدعم من منظمة اليونسكو، فلهما جزيل الشكر لإتاحتهما هذه الفرصة الطيبّة لي، شاكرة في الوقت ذاته جميع من ساهموا في إخراج الدراسة: محكمين واحصائيين وخبراء تربويين كانت آراؤهم وملاحظاتهم عونا لي.

وقبل طيّ صفحة الشكر والعرفان، أقدّم شكري إلى ناصر العيسى لمراجعته للنصوص باللغة الإنجليزية وتدقيقها، وإلى الزميل صادق الخضور لمساندتي في جميع مراحل الدراسة ولتدقيقه الرسالة إملائيا ولغويا. لهم جميعا خالص والشكر والتقدير والعرفان، والله ولي التوفيق.

الباحثة/ صوفيا سعيد ريماوي

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملحقات

تطوير أداة قياس لمتابعة وتقويم إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين

إعداد

صوفيا سعيد ريماوي

المشرف

الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني

الملخص

هدفت الدراسة إلى تطوير أداة قياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها، ولتحقيق الهدف طوّرت الباحثة أداة أوليّة مستندة إلى تحليل وثيقة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، والأدب النظري المرتبط بعناصر الإستراتيجية وتوصياتها. وبعد عرض الأداة بصورتها الأوليّة على مجموعة محكمّين وخبراء في مجال بناء الأدوات ومن ذوي الصلة ببناء الإستراتيجية عدّلت الأداة بناء على آرائهم، ثم وزعّت على مجتمع الدراسة المؤلف من عاملين فنيين في المؤسسات القائمة على تنفيذ الإستراتيجية في الضفة الغربية في فلسطين؛ من أعضاء هيئات التدريس في كليات ودوائر التربية في الجامعات الفلسطينية، والعاملين الفنّيين في هيئتي تطوير مهنة التعليم، والاعتماد والجودة، والإدارات العامة في وزارة التربية ذات العلاقة المباشرة بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، ومديريات التربية من مديري التربية والتعليم ونوّابهم والمشرفين التربويين والعاملين في قسم متابعة الميدان للتحقق من صدق الأداة وثباتها، والبالغ عددهم ٨٨٢ تربوياً، وذلك في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

تمّ التحقق من صدق المحتوى للأداة، بالاستناد إلى آراء الخبراء التربويين، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات (مؤشرات) الأداة لمعرفة رأيهم في درجة صلة هذه الفقرات بمجالاتها، ودرجة مناسبة مصادر التحقق من هذه المؤشرات، كما تمّ الاستناد إلى هذه المتوسطات، واجراء تحليل للمكونات الأساسية بهدف إيجاد معاملات التحميل للفقرات ضمن مجالاتها، وحساب معاملات الارتباط بينها للاستدلال على صدق بناء الأداة، كما حسبت معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لفقرات مجالات محاور الأداة المختلفة للاستدلال على ثبات الأداة.

واستدلّ من نتائج التحليلات الاحصائية على صدق الأداة؛ إذ كانت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد الدراسة على فقرات (مؤشرات) الأداة ومصادر التحقق منها عالية؛ وأعلى من الحدّ المقبول (متوسط حسابي ≥ ٣,٦٧) لتضمين هذه الفقرات في الأداة، وجاءت معاملات التحميل للفقرات جميعها ضمن مجالات المحاور المختلفة أعلى من الحد المقبول (معامل تحميل ≥ ٠,٣٣)، ومعاملات الارتباط بينها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$.) كما استدل من نتائج التحليل على ثبات الأداة؛ إذ أنّ معاملات الاتساق الداخلي لفقرات مجالات محاور الأداة كانت عالية وتراوحت بين (٠,٨٢٩ و ٠,٩٧٠).

وبناءً على نتائج التحليلات الإحصائية السابقة، وآراء الخبراء التربويين في محتوى الأداة وإمكانية توظيفها، وفي الجهات المقترحة لمتابعة مجالاتها، فإن النتيجة النهائية لهذه الدراسة تمثلت في تطوير أداة قياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها، وتضمنت الأداة مؤشرات لمتابعة مجالات عناصر الإستراتيجية وتقويمها، ومصادر التحقق من هذه المؤشرات، وجهات مقترحة مسئولة عن متابعتها وتقويمها.

وفي ضوء نتائج الدراسة؛ أوصت الباحثة باعتماد أداة القياس المطوّرة في الدراسة كجزء من نظام المتابعة والتقويم لإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، وتطوير أدوات قياس من شأنها قياس درجة توافر أو ممارسة كل مؤشر من مؤشرات مجالات محاور الأداة. كما أوصت باعتماد الجهات المسئولة عن متابعة مجالات عناصر إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها من راسمي السّياسات، ومتخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومؤسسات التعليم العالي، والإفادة من مصادر التحقق المقترحة لمتابعتها وتقويمها.

الفصل الأول

مقدّمة الدراسة وخلفيّتها

المقدمة:

منذ العام ١٩٩٤ - وهو العام الذي شهد اضطلاع السّلطة الوطنية الفلسطينية بمهام الإشراف على الجهاز التربوي- حملت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مسئولية إعداد الأجيال الفلسطينية، وتحسين نوعية التعليم والتعلم. وفي إطار سعيها لأن يكونَ عملُها مبنيّاً على أسسٍ وقواعدَ متينة، قامت الوزارة بإعداد خطط إستراتيجية استند آخرها -"الخطة التطويرية الإستراتيجية ٢٠٠٨-٢٠١٢"- إلى تشخيص الواقع التربوي، وتحليله لتحديدِ أهداف الإستراتيجية وغاياتها.

تمثلت غايات الخطة التطويرية الإستراتيجية (٢٠٠٨- ٢٠١٢) في: زيادة فرص التحاق الأطفال ممّن هم في سنّ التعليم والتعلم، وتحسين مقدرة النّظام على الاحتفاظ بهم، وتحسين نوعية التعليم والتعلم، وتطوير المقدرات في مجالي التخطيط والإدارة، وتحسين الأنظمة الإدارية والمالية وإستخدامها، إضافة إلى التحوّل التدريجيّ لقطاع التعليم العالي لإحلال التوجه نحو الطلب مكان التوجه نحو العرض، وبما يضمن المزيد من الانسجام بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات السوق وخاصة للتعليم العالي بما فيه التعليم المهني والتقني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨ أ). واعتبرت الغاية المتمثلة في تحسين نوعية التعليم والتعلم روحَ الخطة الإستراتيجية التطويرية وجوهرَها.

وبناءً على ذلك، تمّ التركيز على الآليات والطرق التي من شأنها تحسين نوعية التعليم والتعلم والاهتمام بها؛ فكانت هناك برامج ومشاريع عدّة انضوت في إطار ثلاثة برامج رئيسة تسهم في تحسين نوعية التعليم والتعلم تتمثل في: تحسين المنهاج ونظام المتابعة والتقويم، وتطبيق إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، وبرنامج الصّحة المدرسيّة والإرشاد التربوي (Pfaffe, 2009). وهو ما يعني أنّ تطبيق إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم يعتبر ركيزة أساسية في تحقيق غايات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؛ إذ جاءت هذه الإستراتيجية نتاج التوافق على أنّ إعادة النظر في عمليات اختيار المعلمين وأسسها، وفي عملية إعدادهم وتأهيلهم من أكثر العوامل المؤثرة في تحسين نوعية العملية التعليمية التعلمية.

أعدت إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم نتيجة جهود لجنتين رئيستين؛ الأولى اللجنة المرجعيّة والمكوّنة من أربعة عشر عضواً متخصصين في تربية المعلمين من وزارة التربية والتعليم العالي ووكالة الغوث ومؤسسات التعليم العالي وغيرها من المؤسسات التربوية، وحللت هذه اللجنة الواقع التربوي، ودرست التوجّهات العالمية في مجال تربية المعلمين، وقامت بكتابة التقارير والتوصيات. واللجنة الثانية استشارية مكوّنة من أكثر من ثلاثين عضواً برئاسة وزيرة التربية والتعليم، وعضوية ممثلين عن مؤسسات التعليم العالي وكالة الغوث، ومؤسسات المجتمع المدني، واتحاد المعلمين، ومديرين عامين في وزارة التربية، وقامت هذه اللجنة بدراسة تقارير وتوصيات اللجنة المرجعيّة ومراجعتها، وإعطاء تغذية راجعة عنها (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ ب). ونتيجة لهذه الجهود أنجزت وثيقة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، وأطلقت في أيار ٢٠٠٨.

تهدف إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين إلى تطوير كادر كفء وكافٍ من المعلمين المؤهلين من أجل تحسين فرص التعلم للطلبة كافة في المدارس الفلسطينية، وتضمنت الإستراتيجية خمسة عناصر، هي: رؤية للمعلمين، وبرامج إعداد المعلمين، وبرامج تأهيل المعلمين "، وبرامج التطور المهني المستمر"، ومهنة التعليم، وإدارة نظام تأهيل المعلمين.

العنصر الأول: الرؤية للمعلمين

تتطلع الإستراتيجية إلى أن يمتلك المعلمون منظومة معارف ومهارات عامة وتخصصية وقيماً واتجاهات إيجابية بالتزامهم نحو طلبتهم ونحو تعلم الطلبة جميعهم، وأن يتثقفون ثقافة عامة، ويتحملون مسئولية إدارة تعلم الطلبة ومراقبته، ويفكرون بمنهجية، وينشطون للعمل مع زملائهم.

العنصر الثاني: برامج إعداد المعلّمين والمؤسسات التي تقدّم هذه البرامج

أوصت الإستراتيجية بـ:

- تطوير خمسة أنواع من البرامج للإعداد واعتمادها،هي: معلم رياض الأطفال، ومعلم المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف من ١ إلى ٤)، ومعلم المرحلة الأساسية العليا (الصفوف من ٥ إلى ١٠)، ومعلّم المرحلة الثانوية (الصفوف من ١١ إلى ١٢)، والمعلمون والمربّون في مرحلة ما بعد المدرسة.

- تطوير مؤسسات التعليم العالي من خلال تطوير الموارد البشرية والمادية في برامج إعداد المعلمين، وتطوير برامج جديدة غير متوافرة أو قليلة العدد حاليا، كدبلوم التأهيل التربوي أو برامج التربية الخاصة، وتطوير الأبحاث والتعاون، وتبادل الخبرات بين العاملين في مجال إعداد المعلمين.

العنصر الثالث: برامج تأهيل المعلمين (برامج التطور المهني المستمر)

أوصت الإستراتيجية بـ:

١. تطوير أربعة أنواع من البرامج لكل من:

- المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي كاف؛ بحيث يلتحق المعلم ببرنامج دبلوم تأهيل تربوي ملائم تقدمه إحدى كليات التربية.
- المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص (أي حملة الدبلوم)؛ يلتحق ببرنامج بكالوريوس ملائم في إحدى الجامعات.
- المعلم المؤهل ذي الخبرة؛ ويلتحق ببرامج لتلبية حاجات متطلبة على مستوى الفرد والمدرسة والوطن.
- الخرّيج المؤهّل الجديد؛ يلتحق ببرنامج تهيئة تقدّمه وزارة التربية والتعليم العالي أو وكالة الغوث بالتعاون مع الجامعات.

٢. تطوير برامج لتدريب مديري المدارس والمشرفين التربويين والعاملين في مكاتب التربية، بالإضافة إلى تطوير الأبحاث والتعاون بين العاملين في مجال التطور المهني المستمر.

العنصر الرابع: مهنة التعليم

أوصت الإستراتيجية بضرورة تحسين ظروف العمل لدى المعلمين ورفع رواتبهم، وتطوير سلم وظيفي لمهنة التعليم؛ بحيث يصنّف المعلمون في رتب (معلم جديد، ومعلم، ومعلم أول، ومعلم خبير). ولكل رتبة معايير وشروط ترقية إليها تحددها هيئة تطوير مهنة التعليم، إضافة إلى ضرورة تحديد معايير للمعلم، ومنح رخصة مزاولة المهنة بعد فترة تجريبية (قبل تثبيته)، وتطوير عملية اختيار المعلمين وتعيينهم بحيث يتم تعيينهم بالاستناد إلى عملية تقويم علمي، بالإضافة إلى تطوير دور اتحاد المعلمين.

العنصر الخامس: إدارة نظام تأهيل المعلمين

أوصت الإستراتيجية بضرورة تحسين الوزارة لأدائها في تنظيم عملية إعداد المعلمين والتطوّر المهني لهم، من خلال تطوير آليات داخلية لحفظ جودة برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، بالإضافة إلى اعتماد البرامج والمؤسسات التي تقدمها بشكل دوري، والتعاون مع الجامعات في إجراء دراسات عن نوعية خرّيجي هذه البرامج والاحتياجات التدريبية للمعلمين واحتياجات السوق والموازنة بين العرض والطلب، وتشجيع الطلبة المتفوقين على الالتحاق بمهنة التعليم وتقديم منح دراسية لهم. وأوصت الإستراتيجية- في السّياق ذاته- بضرورة تطوير مقدّرات الوزارة لإدارة النّظام ومقدرات هيئة الاعتماد والجودة بصفتها الجهة المسئولة عن اعتماد البرامج، مع ضرورة تطوير نظام لإدارة المعلومات يسهل الحصول من خلاله على أيّة معلومات عن المعلمين واحتياجاتهم وتدريبهم، وأوصت بضرورة تطوير مهنة التعليم باستمرار عبر إنشاء هيئة خاصة. وقد تم انشاء هيئة لتطوير مهنة التعليم Commission of Development Teaching Profession كجزء من اجراءات تحقيق توصيات الإستراتيجية.

وكأية إستراتيجية أو خطة؛ فإنّه - وللتّأكد من تحققّ غاياتها وأهدافها، وللتأكد من تطبيقها كما خطط لها- لا بدّ من نظام شامل للمتابعة والتقويم. فالمتابعة والتقويم أداة إدارية قوية يمكن إستخدامها في تحسين طريقة تحقيق النتائج المرغوبة (Gorgens & Kusek, 2009). إلا أنّ بناء نظام للمتابعة والتقويم والمحافظة عليه ليست أمرا هيّنا (Kusek & Rist, 2004)، فهو يتطلب التزاماً مستمراً ووقتاً وجهداً ومصادر ومؤيدين له، والتحدّي الأكبر ليس في إقامته بقدر ما هو في استمراريته والمحافظة عليه. ولتحقيق مثل هذا النظام الفاعل لا بدّ من توافر مجموعة عوامل حدّدها البنك الدولي، وأشار إليها جورجنز وكوسيك (Gorgens & Kusek, 2009) تمثلت في:

١. وجود هيكل تنظيمي لنظام المتابعة والتقويم: من المهم وجود أفراد في النظام يقومون بمهام محددة ومعروفة بالنسبة إليهم.
٢. وجود مقدّرات بشرية لنظام المتابعة والتقويم: إذ لا يمكن لأي نظام متابعة وتقويم أن يعمل دون أفراد ماهرين يقومون بمهامهم المطلوبة بكفاءة وفاعلية وبشكل مستمر، وهذا يتطلب تحديد المهارات المتطلبة لإنجاز المهام على مستوى النظام والمنظمة والأفراد بكفاءة وفاعلية وتحديد المهارات الموجودة، ومن ثم إجراء تدخلات مناسبة لسدّ الفجوة بين هذه المهارات.

٣. وجود الشراكات في المتابعة والتقويم: إذ أن إقامة شراكات قوية والمحافظة عليها هي الطريقة التي يمكن من خلالها أن يعمل أفراد مختلفون لتحقيق أهداف محددة؛ فالشراكات تتضمن الاتفاق بين أطراف عدّة على تحقيق أهداف عامة.

٤. بناء خطط المتابعة والتقويم: وهي وثيقة شاملة لجميع نشاطات المتابعة والتقويم، وتصف الأسئلة الأساسية التي ينبغي تحديدها: ما المؤشرات التي ينبغي قياسها؟ كيف؟ كم مرّة؟ من أين؟ والبيانات التي ينبعي جمعها، بالإضافة إلى مؤشرات الأساس baselines indicators، والأهداف والنتائج المقصودة targets، وكيفية تحليل البيانات وتفسيرها وكتابتها ونشرها.

٥. تحديد تكلفة خطط عمل المتابعة والتقويم: فلا بدّ من ترصد تكلفة تنفيذ خطة المتابعة والتقويم لتحديد متطلبات التمويل بدقة، والمصادر المتاحة، وتحديد المستويات المناسبة للتمويل.

٦. التأييد والتواصل والثقافة للمتابعة والتقويم: فمن الضروري تبادل المعلومات عن المتابعة والتقويم لتغيير الاتجاهات والممارسات ونشر ثقافة عنها، وهذا التواصل والتأييد يعمل على إيجاد قيم إيجابية مشتركة عن أهمية المتابعة والتقويم وقيمتها، ويساعد في جعل المتابعة والتقويم جزءاً من الأعمال الرئيسة للمنظمة والتغلب على المفاهيم الخاطئة عنها، كما يساهم في التأثير على سياسات المتابعة والتقويم واستراتيجياتها.

٧. المتابعة الروتينية المستمرة: البيانات وقود نظام المتابعة والتقويم، وأحد أهم مصادر هذه البيانات المتابعة الروتينية كجزء من تطبيق البرنامج والنشاط أو الخدمة (مثل التسجيل اليومي للحضور والغياب في برنامج تدريبي).

٨. المسوحات الدورية: تعتبر المسوحات الدورية إحدى المصادر الأخرى للبيانات إلى جانب المتابعة الروتينية، وهذه البيانات قد تشتمل على حقائق، أو اتجاهات، أو سمات، أو معتقدات،...

٩. قواعد البيانات لنظام المتابعة والتقويم: فقواعد البيانات تستخدم لتخزين بيانات جمعت خلال المتابعة الروتينية والمسوح الدورية والأبحاث؛ ممّا يسهّل الوصول إليها وقت الحاجة بأقل وقت وجهد وتكلفة.

١٠. ذإشراف داعم وتدقيق للبيانات: ويتعلق هذا العامل بسلسلة إجراءات يتم التأكد عبرها من البيانات لتحسين جودتها، وتعود إلى توافر ستة جوانب رئيسة: الصدق (الدقة)، والثبات، والكمال (الشمولية والتمثيل)، والتحديث، والتفصيل، والنزاهة.

١١. التقويم والبحث: المصدر الثالث للحصول على بيانات لنظام المتابعة والتقويم هو التقويم والبحث، فمن خلالهما يمكن توفير معلومات للإجابة عن أسئلة تتعلق بأداء البرامج وفهم المناطق الحرجة فيها، كما أنها تساعد في تطوير الاستراتيجيات وإدارة المشاريع ومساءلتها، والمحافظة على بقاء سير البرامج في مسارها الصحيح وتحسين فاعليتها، ومن خلال البحث والتقويم يمكن تطوير مقدّرات المنظمات والطواقم فيها.

١٢. إستخدام المعلومات لتحسين النتائج: فقلب نظام المتابعة والتقويم هو إستخدام المعلومات التي تولدت من خلال نظام المتابعة والتقويم عند صناعة قرارات تتعلق بالاستراتيجيات والبرامج والخطط والميزانيات والمصادر المتاحة والتوظيف والتطبيق.

ويشار أيضاً إلى أنّ عمليات أي نظام للمتابعة والتقويم ليست عشوائية، وإنما تسير وفق خطوات منظمة، وإن اختلفت من مرجعية إلى أخرى؛ لكن يوجد اتفاق على الأمور العامة. ومن الخطوات الموثقة تلك التي يستخدمها البنك الدولي، والتي أشار إليها كوسيك وريست في (Kusek & Rist,2004) وتتمثل في عشر خطوات هي:

١. إجراء تقدير للجاهزية: فإجراء تقدير للجاهزية يزوّد المنظمة بإطار عمل تحليلي عن مقدرة المنظمة على متابعة وتقويم تقدمها في تحقيق أهدافها التطويرية. وتقدير الجاهزية أداة تشخيصية تساعد في تحديد أين تقف المنظمة، ومتطلبات بناء نظام للمتابعة والتقويم فيها، ومنها تتحدد الحوافز والأدوار والمسئوليات والمقدرات المتطلبة.

٢. الاتفاق على الموظفات (العوائد) للمتابعة والتقويم: الاتفاق على الموظفات عملية تعاونية تتطلب تحديد ممثلين عن أصحاب العلاقة، وتحديد اهتماماتهم، وترجمة المشاكل إلى عبارات لمخرجات يمكن تحسينها، والمخرجات المقصودة هي التي تحدد المؤشرات، وهي التي توضح إذا ما تم نجاح التدخلات والعمليات؛ بمعنى أن الموظفات هي التي ترشد إلى الطريق الذي ينبغي اتباعه؛ فكل من المدخلات والنشاطات والنواتج تشتق من الموظفات، والمؤشرات والخطوط المرجعية والأهداف المقصودة (العناصر الأساسية في إطار الأداء) تشتق من الموظفات وتستند إليها.

٣. اختيار مؤشرات الأداء الأساسية لمتابعة الموظفات: بناء المؤشرات نشاط أساسي وجوهري في أي نظام متابعة وتقويم، فهي تساعد في الإجابة عن سؤالين أساسيين: كيف يمكن معرفة النجاح

والإنجاز؟ وهل يتم التحرك باتجاه تحقيق الموظفات "المخرجات المقصودة"؟ لذلك؛ ينبغي أن تكون المؤشرات واضحة، واقتصادية، وكافية، وذات صلة بالموظفات، وقابلة للمتابعة.

٤. وضع خطوط الأساس وجمع البيانات للمؤشرات: في هذه المرحلة يحدّد الوضع الحالي مقارنة بالوضع المأمول أو المخرجات المقصودة المنوي تحقيقها، وتساعد خطوط الأساس في إعلام صانعي القرار بالظروف الحالية قبل البدء بالمشاريع؛ أي أنها تحدد مستويات الأداء الحالي.

٥. التخطيط للتحسين- اختيار النتائج المستهدفة: تمثل النتائج المستهدفة المستويات الكميّة للمؤشرات في المنظمة التي تريد أن تحققها في وقت محدد، ويمكن البدء في تحديد النتائج المستهدفة من مستوى خطوط الأساس للمؤشرات، ومن ثم تضمين المستويات المرغوبة للتحسين آخذين بعين الاعتبار المصادر المتاحة خلال فترة زمنية للوصول إلى الأداء المقصود.

٦. المتابعة من أجل النتائج: تستخدم في هذه المرحلة المعلومات الناتجة من المتابعة؛ فهي ضرورية للإخبار عن الاجراءات التي اتخذها صانعو القرارات، وتوفر أدلة على الأداء وتلوح بأية تغييرات يمكن أن يحتاجها أي مشروع أو برنامج أو سياسة. يشار أيضاً إلى أنّ للمتابعة مستويين رئيسيين كلاهما هام في تتبع النتائج وهما: متابعة التطبيق؛ وهي عادة تتبع الطرق والاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الموظفات التي تدعم عادة بإستخدام أدوات إدارية بما فيها مصادر التمويل والموظفين ونشاطات التخطيط، وثانيهما متابعة النتائج وهي تكون عادة على مستوى السياسات والبرامج والمشاريع.

٧. إستخدام معلومات التقويم لدعم إدارة النظام: تأتي قيمة التقويم من إستخدام المعلومات الناتجة منه؛ إذ من خلال التقويم يتزوّد المسئولون بمعلومات مفيدة لإدارة مصادر المنظمة والتدخلات فيها وتوجيهها، فالتقويم يوفر معلومات عن الإستراتيجية: هل تم عمل الأشياء الصحيحة (المنطقية والمبررة)؟، وعن العمليات: هل تم عمل الأشياء بشكل صحيح (حققت الفعالية في تحقيق المخرجات المقصودة، الكفاية في استثمار المصادر، ورضا الزبائن)؟ وعن التعلم: هل هناك طرق أفضل (بدائل، أفضل الممارسات، دروس متعلمة)؟.

٨. كتابة النتائج: يمكن أن تلعب تقارير المتابعة والتقويم أدوارا عدة، وقد يكون لها أكثر من إستخدام؛ كالمساءلة، والاقناع من خلال الأدلة، والتعليم من خلال الدروس المتعلمة في المنظمة، والكشف عما يتم عمله، ما يعمل وما لا يعمل والأسباب الكامنة وراء ذلك، والتوثيق، وإشراك ذوي العلاقة وكسب دعمهم ، بالإضافة إلى تعزيز الفهم للمشاريع والبرامج والسياسات

في المنظمة، إلا أن الهدف الرئيس لكتابة النتائج يبقى نقل رسالة تخبر ذوي العلاقة بالنتائج المستخلصة من جمع معلومات التقويم، وتحليلها، وتفسيرها.

٩. إستخدام النتائج: بهدف تحسين الأداء من خلال التغذية الراجعة عن التقدم في البرنامج أو المشروع، وتحديد النجاحات والفشل فيه، وتعزيز التعلم وتوليد المعرفة وادارتها في المنظمة.

١٠. استمرار نظام المتابعة والتقويم في المنظمة: ويتطلب استمراره والمحافظة عليه في أية منظمة توافر مجموعة عناصر رئيسة تتمثل في: الحاجة إليه (هل نظام المتابعة والتقويم عرضي episodic أم متطلب أساسي ومهيكل structured requirement)؟ ووضوح الأدوار والمسئوليات في المنظمة، وتوافر معلومات صادقة وموثوقة، ووجود نظام للمساءلة، ووجود مقدرات لجمع البيانات المتطلبة وتحليلها، ووجود نظام للحوافز يشجع على إستخدام المعلومات.

وهذا يعني أن أي نظام للمتابعة والتقويم سواء في عناصره، أم ضمن خطواته، لا يمكن إلا أن يشتمل على أدوات قياس محكمة، من شأنها أن تساهم في الحصول على معلومات، وتقديمها للمسئولين ومتخذي القرار، لمعرفة النتائج المترتبة على تنفيذ الخطط ومقارنتها بالأهداف المقصودة، فمن خلالها يمكن قياس الدرجة التي تحققت بها الأهداف والغايات، وإنتاجية المصادر المتاحة، ومساهمتها في تحقيق الأهداف ونوعية المخرجات والنتائج المحققة (Goel & Rajneesh, 2003). وبهذا المعنى؛ فإن المتابعة والتقويم تتضمن تحديداً للأهداف، والمؤشرات الدالة على تحقيق الأهداف وجمعاً للبيانات بإستخدام أدوات قياس متعددة، واستخلاصا مستمراً للنتائج، ومن ثم إصدار حكم، واتخاذ قرار ضمن أسس ومعايير.

وانطلاقاً من تأكيد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمؤسسات التربوية على جودة المعلمين وبرامج اعدادهم وتأهيلهم، وإدارة هذه البرامج والارتقاء بمهنة التعليم؛ فإن متابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها تشكل ضرورة ملحة وتستلزم بناء أدوات قياس تتسم بالموضوعية والشمولية والمرونة والديناميكية، وتوافر مؤشرات تمثل قاعدة أساسية لقياس التطوّر في تحقيق الأهداف والغايات، من خلال ما توفرّه من معلومات كميّة ونوعيّة ذات علاقة (Season, 2003). إذ أن هذه المؤشرات من شأنها إظهار التطوّر والتغيّر الطارئين نحو الأهداف المقصودة وتحقيق الرؤية للمعلم الفلسطيني نتيجة التدخلات.

ويسهم وجود مقاييس للأداء في ضبط نتائج القياس وتوثيقها، ويزيد من دقة الأداء وتحديد الفروق بشكل واضح، ممّا يوفر الوقت والجهد والمال في عمليات التقويم، ويزيد من الموضوعية ويقلل التحيز (العمرات، ٢٠٠٥). وبذا؛ فإنّ إيجاد أدوات قياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها، مستندة إلى معايير وتوظيفها في استخلاص مؤشرات تحقيق توصيات كل عنصر من عناصر إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين وطرق فحصها، وقياس النتائج المترتبة على التدخلات الخاصة لتنفيذ الإستراتيجية، سيشعر المخططون والقائمون على تنفيذ الإستراتيجية ومتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمؤسسات التربوية بثقة أكبر بعملها، وبكفاءة التدخلات وجدوى القرارات التي اتخذوها، وتساعدهم في تعرّف درجة تقدمهم في سعيهم لتحقيق أهداف الاستراتيجية. وهذا ما هدفت إليه هذه الدراسة بتبنيها اقتراح أداة قياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

مشكلة الدراسة:

بعد إطلاق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين عام ٢٠٠٨، والبدء بإجراءات عملية لتنفيذها، تبرز الحاجة إلى اعتماد آليات وطرق منهجية وعلمية لمتابعة الإستراتيجية وتقويمها. وبما أنّ عمليات التقويم الناجحة تستند إلى أدوات قياس مناسبة متسمة بالصدق وبالثبات وبالموضوعية وبالشمولية وبالمرونة وبالديناميكية؛ فإنّ إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين بحاجة إلى توفير –وبناء- أدوات قياس لمتابعتها وتقويمها، تشتمل على أهم المؤشرات التي من خلالها يستدل على درجة تحقيق توصيات إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، وتحقيق الرؤية للمعلم الفلسطيني. وبناء عليه؛ فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي: ما أداة القياس المناسبة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها؟

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة تحديد المصطلحات الآتية:

المتابعة: عملية مستمرة تُوظّف لجمع منظم للبيانات ذات العلاقة بمؤشرات محددة، وتزوّد متخذي القرار والمستفيدين بمعلومات للحكم على درجة التطوّر والإنجازات وتحقيق الأهداف نتيجة التدخلات (Marriott & Goyder, 2009; Gorgens & Kusek, 2009). وتعرّف إجرائيا بأنها: العملية التي سيتم التأكد من خلالها من تنفيذ الخطط الإجرائية المتعلقة بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، ودرجة التحقق المنظم لمستوى مؤشرات تحقيق توصيات الإستراتيجية في كل عنصر من عناصرها.

التقويم: يعرّفه ستفلبيم Stufflebeam بأنه عملية التحديد والحصول والكتابة والتطبيق للمعلومات الوصفية والحُكمية عن جدارة شيء ما، وقيمته واستقامته وأهميته، لتوجيه عملية صنع القرار والمساءلة ودعم الممارسات الفعّالة ونشرها، وزيادة فهم الظواهر المتضمّنة (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). وتعرّفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية The Organization for Cooperation & Development بأنه التقدير المنظم والموضوعي لمشروع أو سياسة أو برنامج منجز أو قيد الانجاز متضمناً تصميمه، وتطبيقه، ونتائجه بهدف تحديد درجة الصلة بالأهداف ودرجة انجازها، والفاعلية، والكفاءة، والأثر والاستمرارية من خلال تزويد المعنيين بمعلومات موثوقة ومفيدة وتضمين الدروس المتعلمة في صناعة القرار (Gorgens & Kusek, 2009). ويعرّف إجرائياً بأنه تقدير مستمر لعمليات ونواتج ومخرجات التدخلات في عناصر إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين من برامج تربية المعلمين " إعداد وتأهيل" ومهنة التعليم وإدارة النظام ومقارنتها بمعايير محدّدة للحكم على درجة ملاءمة هذه التّدخلات وتحقق الأهداف وتحقيق توصيات الإستراتيجية في كل عنصر من عناصرها.

إستراتيجية: تيار أو نمط من القرارات الهامة لتحقيق الأهداف طويلة الأمد للمنظمة (Strecker, 2009). ويقصد بها في الدراسة "إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين"، تلك الوثيقة التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عام ٢٠٠٨ والتي تتضمن رؤيتها للمعلمين، ولبرامج إعدادهم وتأهيلهم، ولتطوير مهنة التعليم وإدارة نظام إعداد المعلمين وتأهيلهم.

إعداد المعلمين: تحضير المعلمين في مؤسسات التعليم العالي قبل الخدمة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ ب). ويقصد به العمليات والبرامج التربوية التي تقدّم لهم في الجامعات وكليات التربية قبل الخدمة.

تأهيل المعلمين: التطوّر المهني المستمر للمعلمين أثناء الخدمة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ب). ويقصد به في الدراسة العمليات والبرامج التي تقدّم للمعلمين أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم العالي، أو وكالة الغوث، أو غيرها من مؤسسات التعليم العالي، ومؤسسات المجتمع المدني المتخصصة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بما يؤمّل أن تقدمّه نتائجها من فائدة لذوي العلاقة بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، وببرامج تربية المعلمين وإدارتها؛ إذ يؤمل اعتماد وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أداة القياس التي خرجت بها هذه الدراسة كجزء من نظام متابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها، نظراً لما تحويه الأداة من مؤشرات دالة على درجة تحقق مجالات كل عنصر من عناصر الاستراتيجية، وبالتالي يستفيد منها:

- القائمون على إدارة تنفيذ الإستراتيجية (هيئة تطوير مهنة التعليم) من خلال توظيف بنود الأداة كمؤشرات لتحقق توصيات الإستراتيجية وتوظيف نتائج تطبيق أداة القياس في مراجعة البرامج والإجراءات المتخذة في تنفيذ الإستراتيجية، وتقديم تغذية راجعة لمتخذي القرار تساعدهم في صناعة قرارات ورسم سياسات تتعلق بإعداد وتأهيل المعلمين.

- المخططون التربويون؛ فمن خلال مؤشرات الأداء التي تضمنتها أداة القياس، وصياغتها بشكل يمكن تحديد خط الأساس base line للواقع الحالي للأداء والنتائج المقصودة targets، والاستناد إلى نتائج يمكن توظيفها في معرفة فاعلية الإجراءات والبرامج في سدّ الفجوة بين واقع برامج إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين والمأمول من هذه البرامج كما تصفها الاستراتيجية، والتطورات والمستجدات التربوية في مجال تربية المعلمين، والإفادة من هذه النتائج مجتمعة في بناء الخطط الإجرائية والتطويرية ومراجعتها بما يتلاءم وتحقيق أهداف الإستراتيجية وتوصياتها.

- الإدارات العامة ذات العلاقة (كالمعهد الوطني للتدريب التربوي والإدارة العامة للإشراف والتأهيل ومتابعة الميدان،...) المسئولة بشكل رئيس عن تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في الوزارة، من خلال إستخدام المؤشرات ذات العلاقة بتأهيل المعلمين والاختصاصيين التربويين، ومعرفة مستوى التقدّم الذي تحرزه نشاطات الإدارات العامة وبرامجها وفاعلياتها لتحقيق توصيات الاستراتيجية، وتعديل برامجها وتطوير برامج جديدة بناء على نتائج توظيفها وتفعيلها في المدارس.
- كليات ودوائر التربية في الجامعات؛ بالإفادة من الأداة في معرفة أهم مؤشرات فاعلية برامج تربية المعلمين وتوظيفها في معرفة تقدمه هذه البرامج في مجال إعداد المعلمين وكفايتها ومقابلتها لاحتياجات وزارة التربية واحتياجات المدرسة المتطورة.
- الباحثون؛ إذ يؤمّل أن يستفيد الباحثون منها بقيامهم بتناول مؤشرات مجالات عناصر إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم الواردة في الأداة المطوّرة ضمن الدراسة كل على حدة، ليقوموا ببناء أدوات قياس لكل مؤشر ولكل مجال ممّا يساهم في بناء مجمل أدوات القياس اللازمة في نظام المتابعة والتقويم للإستراتيجية بشكل شامل ومتكامل.
- مديرو المدارس؛ إذ يؤمّل أن يتمكن مديرو المدارس من توظيف مؤشرات بعض العناصر (كالعنصر الأول: الرؤية للمعلم) في التحقق من درجة كفاية المعلمين في مدارسهم، وإجراء التدخلات المناسبة بما يتلاءم وسياق كل مدرسة في رفع أداء المعلمين فيها سعيا لتحقيق الرؤية المبتغاة للمعلمين عموماً.
- المعلمون والطلبة؛ يؤمّل أن تساهم النتائج المنبثقة من تطبيق الأداة في تحسين برامج التطور المهني والأكاديمي للمعلمين الذي سيؤثر بدوره على إعدادهم وتأهيلهم، ومن ثمّ على تعلم طلبتهم بما يسهم في تحسين نوعية التعليم والتعلم وهي الغاية التي تمثل روح إستراتيجية وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وجوهرها وغايتها.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما أداة القياس المناسبة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها** ؟ بعد الإجابة عن الأسئلة الفرعيّة الآتية:

- ما مجالات متابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها؟ وما المؤشرات الدالة عليها؟ وما مصادر التحقق لمتابعتها وتقويمها؟
- ما درجة تقدير أفراد الدراسة لفاعلية فقرات أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها؟
- ما المؤشرات الدالة على صدق أداة القياس وثباتها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها؟
- ما الشكل النهائي لأداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها؟
- ما إمكانية توظيف أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها؟

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على بناء أداة قياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها. وتحدّدت نتائج الدراسة " الأداة " بناء على البيانات التي وفرها مجتمع الدراسة الذي تألف من العاملين الفنيين في المؤسسات القائمة على تنفيذ الإستراتيجية في الضفة الغربية في فلسطين؛ من أعضاء هيئة التدريس في كليات ودوائر التربية في الجامعات الفلسطينية، والعاملين الفنّيين في كل من هيئة تطوير مهنة التعليم، وهيئة الاعتماد والجودة، والإدارات العامة في وزارة التربية ذات العلاقة المباشرة بإستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين، ومديريات التربية من مديري تربية ونوابهم والمشرفين التربويين والعاملين في قسم متابعة الميدان، وذلك في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

الإطار النظري:

ما يشهده العالم اليوم من تغيّرات وتطوّرات معرفيّة وعلميّة وتكنولوجيّة، وتحوّلات في مجال السّياسة والاقتصاد والمجتمع، وتأكيد على أهميّة التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة؛ كلّها معطيات تؤكد على الدور الجوهري والرئيس الذي لا بدّ أن يساهم به المعلم، باعتباره أحد المرتكزات الرئيسة في النظام التربوي، وحجر الزاوية في أيّة عمليّة إصلاح، أو تطوير تربوي. وهذا يضفي أهميّة على إعداد المعلمين وتأهيلهم للطبيعة المتغيّرة في هذا العالم، وللقيام بالأدوار المطلوبة منهم؛ فعلى المعلم في ظل هذه التغيرات أن يكون: مخططاً ومزوداً للمعرفة، ومسهلاً للتعلم، وقادراً على إدارة الصف، ومولداً لمصادر التعلم، ومقيماً للطلبة، وأنموذجاً مسؤولاً وواعياً لدوره في المدرسة والمجتمع، ومتعاملاً جيداً مع التقنية الحديثة، وساعياً باستمرار لتطوير نفسه والتعلم مدى الحياة.

وجاءت إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين لإيجاد المعلم القادر على القيام بمجمل هذه الأدوار، ورأت أنّه -ولتحقيق ذلك- لا بدّ من العمل الجاد في خمسة عناصر رئيسة: رؤية للمعلمين، وبرامج إعداد المعلمين، وبرامج تأهيل المعلمين " التطوّر المهني"، ومهنة التعليم، وإدارة النّظام "نظام إعداد المعلمين وتأهيلهم" (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ ب). لذا بدأت الوزارة في تصميم البرامج والأنشطة وتنفيذها لتحقيق هذه العناصر. وحتى يتم التحقق إذا ما كانت هذه الأنشطة والبرامج في مسارها الصحيح وتحقق ما تسعى إليه، فإنه لا بدّ من أنْ تُقوّم وتتابع باستمرار، وتُعدّل بناء على نتائج عمليات المتابعة والتقويم؛ فبهما يتم الحصول على بيانات ومعلومات عن فاعلية البرامج والأنشطة، للحكم عليها واتخاذ القرارات المناسبة حيالها بالتّعديل والتّحسين والتّطوير بناء على الأحكام.

ويستلزم متابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها، بناء أدوات قياس تتصف بالصدق والثبات. هنا تبرز ضرورة الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات التي اهتمت بقضايا المتابعة والتقويم، وببناء أدوات لتقويم البرامج بشكل عام وبرامج تربية المعلمين بشكل خاص، بالإضافة إلى دراسات قامت بتقويم برامج تربية المعلمين والأنظمة المرتبطة بها ليتسنى معرفة أهم مجالات

التقويم فيها والمؤشرات المرتبطة بها، مع ربطها بما جاء في إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين من توصيات للتأكد من درجة تحقيقها. لذا، سيتم تسليط الضوء على بعض الأدب التربوي في مجال كل عنصر من عناصر الإستراتيجية، ومجال تقويم البرامج عامة وتقويم المعلمين وبرامج تربيتهم خاصة.

الرؤية للمعلمين

تتمثل الرؤية المستقبلية للمعلمين حسب إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين ٢٠٠٨:

"أن يمتلك المعلمون منظومة من المعارف والمهارات العامة والتخصصيّة والقيم والاتجاهات الإيجابية؛ بحيث يلتزمون نحو طلبتهم ونحو تعلم هؤلاء الطلبة جميعهم، وتيسير نموّهم السّوي الشامل لتهيئتهم للمشاركة في تكوين مجتمع فلسطيني مستقل وديمقراطي وعادل ومتعدد ومنسجم مع الثقافات، ويثقفون بثقافة عامة ويعرفون تخصّصاتهم العملية التي يعلمونها بعمق وبطرق متنوعة، بشكل يساعد الطلبة على التعلم وتطوير مهارات حياتية مختلفة كحل المشكلات والتفكير الناقد، ويتحملون مسؤولية إدارة تعلم الطلبة ومراقبته، ويفكرون بطريقة منهجيّة لممارساتهم، ويتعلمون من الخبرة ويستمرون في التطور المهني، وينشطون للعمل مع زملائهم في مجتمع المعلمين- المتعلمين" (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ب، ص ١٦) .

وهذه الرؤية تنسجم والرؤية للمعلم عموماً، وليس فقط على المستوى الفلسطيني؛ إذ رأى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي المنعقد في دمشق عام ٢٠٠٠، وحسب ما ورد في الوثيقة الرئيسة المقدّمة للمؤتمر وأصدرتها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠)، أنّ معلم المستقبل هو القادر على قيادة الإصلاح التربوي والمدرسي، وهو المخطط لكل عمل يقوم به، والمتعاطف مع التلاميذ والمتجاوب معهم، المدرّس بأسلوب فعّال ومشوق، وموضوعي وغير متحيز، ولديه رغبة وحبّ لمهنة التعليم، ومعرفة كافية بالتخصّص الذي يدرّسه وطريقة تدريسه بوسائل وأساليب متنوعة، ويستخدم أساليب تقويمية متنوعة ومناسبة لخصائص الطلبة، كما أنّه متحمّس، ومرح، وخلوق، ويلتزم بقوانين مهنة التعليم ومتطلباتها، يراعي الفوارق الفردية بين الطلبة، ويتيح لهم الفرصة لعرض أفكارهم مع تقديم تغذية راجعة لهم، ويشترك مع المجتمع المحلي في نشاطاته.

ولعلّ من أكثر المعايير العالمية إستخداماً للتأكد من تحقق الرؤية لمعلم اليوم والمستقبل، تلك التي طوّرها اتحاد تقويم المعلم الجديد ودعمه Interstate of New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC والذي يرى كما ورد في (Rusell, 2009; Taylor, 2010) أنّ المعلم ينبغي أن تكون لديه:

١. معرفة معمّقة بمحتوى موضوع التخصّص، بحيث يدرّسه بطرق تمكن الطلبة من التعلم.
٢. مقدرة على توظيف استراتيجيات تعليمية تعلميّة تشجّع إشراك الطلبة في التعلم وتطوّر مهارات التفكير وحل المشكلات لديهم، وتكييف التدريس استجابة لطبيعتهم، ودمج التكنولوجيا في بيئة التعلم.
٣. معرفة بكيفية تعلم الطلبة وتطوّرهم، ويوفر فرصاً تعلميّة تدعم تطوّرهم الفكري والشخصي.
٤. فهم باختلاف الطلبة في طرق تعلمهم، ويقوم بإيجاد فرص تعليمية تتكيّف مع تنوع الطلبة.
٥. مقدرة على إدارة الصف، وإيجاد بيئة مشجعة للتفاعل الإيجابي والانخراط الفاعل في التعلم.
٦. مقدرة على التواصل مع طلبته؛ وإستخدام آليات تواصل لفظيّة وغير لفظيّة لتعزيز المشاركة.
٧. مقدرة على التخطيط الفردي والجماعي مع المعلمين؛ بالاستناد إلى معرفة بموضوع التخصص والطلبة والمجتمع وأهداف المنهاج.
٨. مقدرة على تقويم تطوّر المتعلم الفكري والاجتماعي والشخصي والاستفادة من نتائج التقويم.
٩. ممارسات تأملية؛ ليقيّم ذاته وممارساته التدريسية باستمرار من أجل التحسين، وليسعى للبحث من أجل دعم تطورّه كمتعلم، ويشارك في فرص التطور المهني.
١٠. مهارات تواصل جيدة مع المعلمين والمجتمع، ويقيم علاقات مع أية جهات تدعم تعلم الطلبة.

ولعلّ خصائص المعلمين الفاعلين من الموضوعات التي حظيت بالاهتمام في مجال الرؤية للمعلم، وقد عرّف المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلم National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE عام ٢٠٠٨ كما وردت في (Taylor, 2010) المعلم الفاعل بأنه من يعرف ويظهر المعرفة والمهارات والميول المهنية التي تساعد على تعلم الطلبة جميعهم. لذا، فإنّ مؤسسات إعداد المعلمين التي تحرص على جودة مخرجاتها تعمل على قياس معرفة الطلبة للمحتوى وأساليب التدريس، ومعرفتهم ومهاراتهم وميولهم المهنية.

وقد أكد برانسفورد وزملاؤه دارلينج هاموند وليبيج (Bransford, Darling – Hamond & Lepage, 2005) أنّ هناك ثلاثة مجالات رئيسة للمعرفة والمهارات والميول المهمّة لجميع المعلمين تتمثّل في: معرفة المتعلمين وكيفية تعلمهم وتطورّهم في سياقات اجتماعيّة، ومعرفة مفاهيم محتوى المنهاج وأهدافه، وموضوع التخصص والمهارات التي لا بدّ من تدريسها في ضوء أهداف التعليم، ومعرفة التدريس في ضوء المحتوى والمتعلمين.

يناضل المعلمون دوما من أجل التمكن من الأدوار المتوقعة منهم، ويشير فيمان- نمسر Feiman–Nemser (2001) في هذا السّياق إلى أنّ على المعلمين إجمالاً، والجدد- بشكل خاص- التركيز على مجموعة مجالات إذا أرادوا تحقيق الأدوار المتوقعة منهم تتمثل في:

- المنهاج والممارسات التدريسيّة: من فهم أهداف المنهاج والمخرجات المقصودة منه، والمصادر اللازمة لتحقيقها، والتدريس بطرق تستجيب لطريقة تفكير الطلبة.
- التدريس المتنوع والمناسب لطلبة متنوعين من حيث الجنس والثقافة وأنماط التعلم.
- ثقافة المدرسة؛ وما تشتمله من معتقدات مشتركة وقيم وعادات و طرق تفاعل وأساليب عمل.
- التطوّر المهني؛ ويعود إلى نقل المعلم لمعرفته ومهاراته في ممارساته التعليميّة، والمثابرة على التعلم.

وما سبق يتفق مع، ويتقاطع وكون الرؤية للمعلم المستقبلي أخلاقيّة في مضمونها، وتتطلب المهنية من المعلمين. وقد وضع Sockett عام ١٩٩٣ نظرية "الأساس الأخلاقي لمهنية المعلم" Moral Base for Teacher Professionalism؛ وبّين أنّ النظريّة ما هي إلا أسلوب العمل في الوظيفة، والطريقة التي من خلالها يظهر المعلمون التزامهم بمعارفهم ومهاراتهم في السّياق، وعلاقاتهم بذوي العلاقة، وتضمّنت النظرية المجالات الرئيسة لمهنية المعلم التي تعكس الأدوار المتطلبة منهم، وتمثلت هذه المجالات حسبما جاء في (Tichenor & Tichenor, 2005) في:

- الخصائص؛ كالصدق والصبر والمثابرة، والتنظيم والمرونة والثقة، والإبداع، ودور الأنموذج، والتوجه نحو الهدف، وتملك النفس، والترتيب والنظافة، والفضول والحماس والرغبة في التدريس.
- الالتزام بالتغيّر والتحسين المستمرين من خلال التأمل في الممارسات، ومراجعة نتائج تقويم الاختبارات، والاطلاع على المستجدات باستمرار، وفهم التوجّهات الحالية، والتعلم مدى الحياة.

- المعرفة بموضوع التخصص وتدريسه؛ بالمشاركة في الأبحاث الإجرائية، والتخطيط للتعلم وتقويمه، وتوظيف نظريات التعلم، وإستخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة، وإثارة دافعية الطلبة للتعلم.
- الالتزامات والعلاقات خارج نطاق الصف مع التربويين وكليات التربية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

أمّا مجالات فاعلية المعلم عند رينولدز وموجز وتريهارن (Reynolds, Muijs & Trehanrne, 2003) فهي:

- الخصائص المهنية؛ كالقيادة، ومهارات التفكير والتخطيط والمقدرة على التواصل وتوقع الأحداث.
- المناخ الصفي؛ ويشمل معايير واضحة لسلوكيّات المعلم، وعدالته، وتنظيمه للدرس وجذب الطلبة له، والفرص المتاحة لهم للمشاركة فيه، والدعم العاطفي المقدّم لهم، وتوافر الراحة والمتعة في الصف.
- مهارات التدريس؛ وتظهر في الوقت في الدرس أو المهمة Time on Task والتخطيط والتقويم الفاعل، وأساليب تدريس متنوعة ومناسبة، وإدارة الصف والسلوكيات.

وفي رؤيهما لمعلم عام ٢٠٣٠؛ أشار Moore & Berry (2010) إلى أنّ لمهنة التعليم عام ٢٠٣٠ مواصفات خاصة؛ وبالتالي فهي تتطلب معلماً من نوع خاص، ولخّصاها في الآتي:

- تتضمن تعلماً شخصياً أكثر More Personalized Learning لسهولة وصول الطلبة إلى المعلومات.
- مساءلة نحو النمو الفردي للطالب Accountability for individual student growth؛ إذ أن جَودة التعليم يجب أن تقيّم بناءً على مقدرة المعلمين على مساعدة كل طالب في النّمو والتعلم.
- تعلّم من بعيد ومن قريب Learning from far and near؛ فالمقدرة غير المحدودة للانترنت على التواصل ستنسف أنموذج المعلم الواحد ومفهوم الصف إلى جماعات دراسيّة ديناميّة.
- إعداد مُحسّن للمعلمين Improved teacher preparation؛ وهذا يتطلب معلمين خبراء يشرفون على المعلمين الجدد ويوجهونهم، والتحاق الموهوبين والمتميّزين في مهنة التعليم، وتوفير الدعم المالي.

- اتصالات مستمرة من أجل تعلم مهني Connections for professional learning؛ من خلال الإستخدام الواسع للتكنولوجيا الحديثة للتواصل ولتوسيع المعرفة المهنية، ولتبادل الخبرات المهنيّة.
- هياكل تعويضيّة وتحفيزيّة جديدة New compensation structures تعزّز تعلم الطلبة والمعلمين وتسرّعه من خلال وضع أطر واضحة لتقويم المعلمين يترتب عليها منحهم حوافز بناء على أدائهم.

برامج إعداد المعلّمين:

يجب أنْ يصمّم أي برنامج لإعداد المعلمين قبل الخدمة على التعلم عن التعليم، وتعزيز وجهة النظر بأنّ التعليم مهنة معقدة لها متطلباتها، تتأثر بالعديد من العوامل المتفاعلة والمتداخلة (Hoban, 2005). إذ تهدف برامج إعداد المعلمين إلى تحضير معلمين يظهرون معرفة بموضوع ومحتوى التخصص وأساليب التدريس العامة وفي التخصص، ومعرفة بالمعايير المهنية ومعايير المناهج الوطنية ونظريات النمو والتعلم، وإظهار المهارات العملية في التدريس والتقويم، وإدارة الصف، وإثارة دافعية الطلبة، وتعزيز التفكير الناقد وحل المشكلات، ويظهرون اتجاهات إيجابية للاستعداد لبناء بيئة تعلمية إيجابية وديمقراطية، والتأمل في الممارسة، والتعلم المستمر، وتطوير علاقات مبنيّة على الثقة مع الطلبة (Bahous & Nabhani, 2010).

ويشير برنسفورد وزملاؤه Bransford et al., (2005) إلى أنه ولتحقيق الهدف من برامج إعداد المعلمين، ينبغي على الطالب المعلم في برامج إعداد المعلمين الانخراط في أربعة عوالم رئيسة هي: عالم فن وعلم الفرع المعرفي "التخصص"، وعالم أساليب التدريس، وعالم الممارسة والثقافة المدرسيّة حيث يتعلم الأطفال ويعملون، وعالم مجتمعات الأطفال حيث يعيش الأطفال وعائلتهم، وهذا يعني ضرورة أخذ أي برنامج لتربية المعلمين هذه العوالم الأربعة بعين الاعتبار.

ويشير هوبان Hoban, (2005) إلى أن برامج تربية المعلمين الفاعلة تشترك في الآتي:

- مفهوم التعليم الجيد بارز وجلي في الفصول، وفي خبرات التربية العملية الميدانية.
- تعليم النظرية في سياق من الممارسة؛ مع إشتمالالنظرية على موضوعات النمو والتطوّر، والتعلّم، والمعرفة بكيفية تعليم موضوع التخصص.

- خبرات ميدانية واسعة " لا تقل عن ٣٠ أسبوعاً " تلي النظرية.
- وجود معايير محددة ومقبولة للممارسة الجيدة، تستخدم موجهات للطلبة في خبراتهم وتقويمهم.
- وجود شراكات بين المدارس والجامعات مستندة إلى معتقدات وثقافة مشتركة.
- تقويم شامل للتدريس والطلبة المعلمين يشتمل على دراسة الحالات وتقييم الأداء وملفاتهم.

ويؤكد أنساه Ansah (2010) في هذا السّياق أنّ جودة البرامج الأكاديمية في المجال التربوي تبرز من خلال الجودة في تسعة مجالات تتمثل في:

- **المنهاج**: من حيث وضوح الأهداف، والأساس الفلسفي والمنطقي للبرنامج، ومعقوليته وملاءمة المحتوى لهذه الأهداف، وتسلسله وتنظيمه ومناسبته للطلبة، والمهارات المتطلبة منهم لهذه البرامج.
- **التعلّم**: ويشير إلى مقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المطروحة في المساقات المختلفة في البرنامج، وربطها بخبرات حياتية واقعية، بالإضافة إلى سعيهم المستمر لطرح تساؤلات في المحاضرات، ومقدار الوقت والجهد المبذول في تعلم الموضوعات فيه.
- **التعليم**: ويشير إلى مواصفات وسلوكيات عضو هيئة التدريس؛ من حيث تأهيله وكفايته في إستخدام مواد وطرق تعليمية متنوعة مناسبة، وإدارته للصف، وتحضيره للدروس، وتواصله مع الطلبة.
- **التقويم**: يشير إلى أدوات التقويم واجراءته للاستدلال على تعلم الطلبة، ومناسبتها وصدقها وثباتها.
- **المخرجات**: ويستدلّ عليها من خلال معدّلات التسرّب من البرنامج، ومعدلات إعادة المساقات، ومعدّل الطلبة الذين ينهون البرنامج في الوقت المحدد.
- **الموظفات (العائدات)**: ويستدلّ عليها من خلال عدّة أمور منها معدلات تعيين الخريجين في مواقع ذات علاقة، ومعدلات الطلبة القادرين على مواصلة تعليمهم العالي.
- **تنظيم البرامج**: ويتركزعلى التنظيم الجيد للمحاضرات وحلقات النقاش والزيارات وإستخدام المختبرات، وتعليم الطلبة إستخدام الأجهزة اللازمة للتعليم، ووجود إرشادات كافية لإستخدام المكتبة.

- **المصادر**: من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، والمواد التعليمية، والتسهيلات المكتبية، ومكاتب الموظفين، والصفوف المناسبة، وتوافر برمجيات تعليمية للطلبة والمعلمين، وتوافر الدعم المالي.
- **ضمان الجودة**: من خلال مراجعة المنهاج بانتظام ومواكبة المستجدات، وتقويم عمليات التعليم والتعلم في البرامج ومتابعتها، واختيار الطلبة والمعلمين المؤهلين فيها، وتحليل فعالية الكلفة لها.

لذا، ينبغي التعامل مع برامج إعداد المعلمين بطريقة نظمية ليتسنى معرفة جودة هذه البرامج وقياسها وتحسينها بما ينعكس على زيادة تحصيل الطلبة، وتحسين نوعيّة التعليم. ممّا يستدعي ضرورة تحليل جميع عناصر النّظام بمدخلاته؛ من طلبة ملتحقين وأعضاء هيئة التدريس، ومصادر، وتسهيلات، وبرامج وخدمات، وعملياته من تصميم البرامج والجداول والمساقات، والتدريس، وقياس المخرجات وتقويم البرامج والمساقات والأساتذة، ومنتجاته ومخرجاته المتمثلة في تحصيل الأكاديمي، ونسب النجاح، والمهارات والكفايات التي تم اكتسابها وتطويرها ومعدلات التخرج والتسرب، ونسب الملتحقين بالدراسات العليا لاحقاً، والتوظيف ورضا الموظِفين عن الخريجين (Mizikaci, 2006)، فهذا التحليل الشامل يمكن ذوي القرار من إصدار حكم على جودة البرامج واتخاذ قرارات مناسبة.

وترى إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين ضرورة تطوير برامج لإعداد المعلمين في وثيقتها (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ب) من خلال تطوير برامج إعداد معلمين خاصة واعتمادها في كل مرحلة من مراحل التعليم من رياض الاطفال إلى ما بعد المدرسة؛ معلم رياض أطفال، ومعلم مرحلة أساسية دنيا ١-٤، ومعلم مرحلة أساسية عليا ٥- ١٠، ومعلم مرحلة ثانوية ١١-١٢، ومعلّم ومربّ في المرحلة ما بعد المدرسية). مع توفير وتطوير مناهج لهذه البرامج تشتمل على معرفة وثقافة عامة، ومعرفة بأخلاقيات المهنة، وبالمتعلمين وتطوّرهم، وبالتخصّص والتعليم، وتركز على التربية العملية بما لا يقل عن ١٨٠ ساعة تدريب ميداني. كما ترى ضرورة تطوير برامج لإعداد معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس والمشرفين والمرشدين التربويين، بالإضافة إلى تطوير المؤسسات التي تقدّم هذه البرامج لتحسين نوعية التعليم والتعلم.

برامج تأهيل المعلّمين "التطوّر المهني":

يناضل المعلمون فور التحاقهم بالمهنة لفهم السياق المدرسي الذي يعملون فيه؛ إذ أنهم بحاجة إلى التمكن من التدريس وفهم المدرسة والطلبة والصفات المهنية التي تعتبرها المدرسة مهمة. وللقيادة المدرسيّة دور رئيس في الاحتفاظ بالمعلمين المبتدئين من خلال دعمهم ومساعدتهم وتدريبهم وتوجيههم. ومع أهمية الدعم للمعلمين الجدد إلا أنّ هذا الدعم والتوجيه والتعليم أيضاً حاجة ملحة للمعلمين عموما، إذ أنه مع التغيرات والمستجدات الكثيرة التي الطارئة في عالم اليوم والتي تنعكس على النظام التربوي، هناك حاجة تستدعي بقاء المعلم على صلة بكل ما هو جديد لضمان الجودة في الممارسة التعليمية والاستمرار فيها، ومن هنا تكمن أهمية التطوّر المهني والتعليم المستمر للمعلم.

ويشتمل التطوّر المهني على كل الخبرات التعلمية النشاطات المقصودة والمخططة الهادفة Guided Activities بشكل مباشر وغير مباشر إلى إفادة الأفراد أو الجماعات أو المدرسة، وتلك التي تساهم في جودة التعليم في الصف (Wan & Lam, 2010) والتي يمكن اكتسابها من خلال المناقشات مع الزملاء والعمل معهم ومع الأطفال وأولياء الأمور، ومن خلال التدريب والتعليم، ومراجعة المنهاج، والتأمل في الممارسة، والأبحاث الإجرائية وغيرها من الممارسات. ويشير ديسموني (Desimone, 2009) إلى أنّ من شأن هذه الممارسات ألتأثير بفعالية على تعلم المعلمين عندما تركز على محتوى موضوع التخصّص وطريقة تعلم الطلبة للمحتوى، وتقديم التغذية الراجعة، وتتميز بالتماسك والانسجام بين ما يتعلمه المعلم ومعرفته ومعتقداته والسياسات المدرسيّة والتربويّة عموماً، وعندما يتوافر الوقت الكافي لنشاطات التطوّر المهني مع تعزيز المشاركة بين المعلمين. ويلخص ثاندي وبريانكا (Thandi & Priyanka, 2006) مجالات التطوّر المهني في:

- التنمية البشرية والتعلم Human Development & Learning: ينبغي أن تكون أولوية تربية المعلمين فهم نمو الطلبة وتعلمهم بشكل يسمح التعامل معهم في سياقات مختلفة لتعزيز تعلمهم وتنمية تفكيرهم.
- المعلم والطالب في المجتمع Teacher and Learner in Society: يحدث التعلم في الوسط الإنساني، لذا من المهم إيجاد روابط حيّة بين خبرات الأطفال في البيت والمجتمع وبين ما تقدّمه المدرسة لهم.

- معرفة المحتوى وأساليب التدريس Content and Pedagogical knowledge: توفر برامج تربية المعلمين دراسة قدر كبير من المعرفة بالتخصص وبالمتعلم وبعمليات التعلم وبأساليب التدريس.
- المهارات الحياتية Life Skills: وتمثّل المقدرة على السلوك الإيجابي والتكيّف التي تمكن الفرد من التعامل بفعالية مع الحاجات والتحديّات اليومية.
- المعاملة Transaction: أي التحوّل من الدور التقليدي لتقديم المعلومات إلى تيسير بناء المعرفة بطرح الأسئلة النوعيّة، وتنظيم النشاطات التي تجعل الطلبة يفكرون في تعلمهم ويتأملون في ممارساتهم.
- إدارة الصف Classroom Management: وهي تدّل على سلطة المعلمين وقوتهم الداخلية، وامتلاكهم مهارات التدخّل السريع في التعامل مع الاضطرابات الصفيّة.
- التقدير Assessment: من خلال اختبارات متنوعة (تحصيلية، وتشخيصية، وشخصية،...) وأدوات أخرى (مقاييس التدريج، وقوائم الجرد، والاستبانات، ومقاييس العلاقات الاجتماعية، والدراسات الاستقصائية، والمقابلات، والملاحظات،...) حسب المجال المراد تقويمه.

إنّ التطوّر المهني عملية مخططة، وله اعتبارات من الضروري أن يراعيها المخططون التربويون عند التخطيط له، ومن تلك الاعتبارات ما أشارت إليه هانزيكار في (Hunzicker, 2010) متمثلا في:

- داعم Supportive: أي يعزّز دافعية المعلمين والتزامهم بعملية التعلم يدعمها، ويتناول احتياجاتهم، ويتلاءم مع مراحل حياتهم المهنية، ويستجيب مع ابداعاتهم التعليمية، ويتلاءم مع أنماط تعلمهم.
- جزء لا يتجزأ من العمل Job-embedded: أي على صلة بالعمل وأصيلاً فيه، ويؤكد على مشاركة المعلمين في التعلّم من خلال ممارساتهم التعليمية اليومية ومسؤولياتهم.
- التركيز على التدريس Instructional-focus: لموضوع التخصص، وعلى المخرجات التعلميّة.
- تشاركي Collaborative: يؤكد على التعلم النشط والخبرات التفاعلية، وعلى التغذية الراجعة من الزملاء، وحل المشكلات وتبادل الافكار، والبناء على نقاط القوة، وتعديل المفاهيم البديلة.

- مستمر Ongoing مما يتيح للمعلمين فرصاً للتفاعل والتشارك في الأفكار والممارسات ومناقشتها.

وتوافر هذه الخصائص في برامج التطور المهني أمر في غاية الأهمية، لكن قبل هذه الاعتبارات من الضروري ضمان مشاركة المعلمين فيها، إذ يشير وان ولام في (Wan and Lam, 2010) إلى عدة عوامل تؤثر في مشاركة المعلمين في هذه البرامج، من عوامل عائلية، وعوامل شخصية وعوامل مالية، وعوامل تتعلق بالمدرسة وبالوقت وبالعلاقات مع الآخرين وبمزودي برامج التطور المهني. فلسطينيا؛ أوصت إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في وثيقتها (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ب) بضرورة تطوير برامج من أجل التطور المهني المستمر بما يضمن مواكبة التغيرات العالمية عامة وكذلك التربوية، بحيث تضم هذه البرامج المعلمين كلهم على اختلاف خبراتهم وتخصصاتهم ومؤهلاتهم العلمية والتربوية، إلى جانب تطوير برامج لمديري المدارس والمشرفين والعاملين في مكاتب التربية، وضرورة إجراء أبحاث مستمرة لتحديد الاحتياجات ومعرفة المستجدات في مجالي التربية والعلوم.

مهنة التعليم، ومهنية المعلم

هناك جدل فيما إذا كان التعليم مهنة أم لا، وما الذي يحتاجه التعليم ليصبح مهنة، كما هو الحال في الطب والهندسة والقانون وغيرها من المهن. فالتعليم لا يجذب الطلبة الموهوبين بسبب التدنّي في مكانة المعلم واعتبارها شبه مهنة quasi-profession (Zuoyu, 2002). فكيف يمكن إضفاء الطابع المهني على وظيفة المعلم؟ واعتبار التعليم مهنة؟ لقد وصف كيير (Kerr, 2000) المعالم الرئيسة لأيّة مهنة في:

- جسم من المعرفة محدّد ومعرّف بشكل جيد يمتلكها الممارسون الجدد ويتقنوها.
- إتفاق اجتماعي بأن الأعضاء في العمل هم الذين يسمح لهم بتحديد العناصر الرئيسة في مجال العمل.
- الضبط الداخلي من خلال معايير مهنة تحدّد المسموح وغير المسموح فيه.
- مدونة أخلاقية وإجراءات واضحة لمعالجة المنحرفين.
- المقدرة أو الاستعداد لإستخدام القوة السّياسيّة والاجتماعية لدعم أهداف المهنة وأعضائها.

هذا الجدل لم يحد من الجهود لتعريف المهنة واعتبار التعليم مهنة، فقد عرّفت المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين المهنة بأنها "المكانة التي تسعى فيها إلى تنظيم نفسها من خلال التطوير الوعي والاهتمام بما يجب أن يعرفه الممارسون، وما ينبغي أنْ يفعلوه، وتطوير نظام اعتماد وإجازة للتأكيد على نقل المعرفة والمهارات (Raymond, 2006). لذا، لجأ البعض إلى تعريف المهنة من خلال مفهوم المهنية وتحديد ما الذي يعْرفه المهنيّ ويفعله وخصائصه، وهذا يتطلب وضع معايير للمعلم. إذ أن معايير المعلم تؤسس لمهنة التعليم والارتقاء بها، ويظهر ذلك من خلال التطور المهني والتقويم؛ فالمعلم من خلال التطور المهني، يسعى باستمرار إلى الوصول إلى هذه المعايير. كما تعتبر المعايير مرجعية في بناء أدوات قياس وتقويم للمعلمين والتعاون والشراكة؛ بما توفره من فرص للتعاون والشراكة بين عناصر المؤسسة التربوية وبين المجتمع المحلي من جهة أخرى، وتدفع المعلم لتعزيز هذه الشراكة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٠أ).

وقد أشار دويني (1990) Downieفي هذا السّياق إلى أنّ المهنيّ هو مَنْ تتوافر فيه مجموعة معايير تعطيه شرعية قانونية وأخلاقية، تتمثل بأن تكون لديه المهارات والخبرات الناتجة من قاعدة معرفية واسعة وعميقة، ويقدّم خدمات للزبائن من خلال علاقات خاصة يستمدها من المؤسسة تحظى بشرعية من العامة، كما أن لديه سلطة اجتماعية للتحدث في مسائل واسعة في السياسات العامة ومسائل العدالة، ومستقل عن تأثيرات الوضع الاقتصادي، ومتعلم متميز وليس فقط مدَرّباً في إطار ضيق.

ولكل مهنة أخلاقياتها الواجب على ممارسيها الالتزام بها لإضفاء الطابع المهني عليها، والتعليم شأنه شأن أيّة مهنة له مباديء أخلاقية، ولخّصت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مباديء أخلاقيات مهنة التعليم في وثيقة أخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك (وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠١٠ب) في: الانتماء والالتزام برسالة التعليم، والثقة والاحترام المتبادل بين كافة العاملين في المهنة وبينهم وبين الطلبة والمجتمع، واحترام التعددية والتنوع، والمواطنة والسلوك المنضبط، والإيمان بالعمل المشترك وبناء شراكات بين أفراد المهنة والمجتمع، والإيمان بأهمية تعزيز الثقة بمهنة التعليم، والتعليم من أجل الحرية والاستقلال.

تشتمل المهنية على معايير مقبولة عالية، وإعداد ممتاز قبل التخرج وبعده، وتدريب مستمر أثناء العمل، وظروف عمل منشودة (Raymond, 2006; Zuoyu, 2002)، وفي ذلك تأكيد على أهمية القاعدة المعرفية والأخلاقية والكفايات المهنية ومهارات التدريس والتدريب والتعلم المستمر والاحترام والتقدير من العامة لجعل التعليم مهنة، وهذا يتطلب ضبط الجودة ومعايير برامج تربية المعلمين.

وقد حدّد المجلس الوطني لمعايير مهنة التعليم National Board for Professional Teaching (2002) خمسة معايير (افتراضات) أساسية لتمييز المعلمين الفاعلين في تعزيز تعلم الطلبة تتمثل في كونهم:

١. معلمين ملتزمين نحو الطلبة وتعلمهم؛ يراعون الفروق الفردية بينهم، ويكيّفون ممارساتهم بناء عليها، ويعاملونهم بعدالة، ولديهم فهم لكيفية تطوّرهم وتعلمهم، ورسالتهم تطوير مقدراتهم إلى أقصى حد لها

٢. معلمين يعرفون الموضوع الذي يدرسّونه وكيفيّة تدريسه للطلبة؛ فهم يدركون بناءه وتنظيمه، ولديهم تمكن ومعرفة متخصصة بكيفية إقناع الطلبة به، ويولدون مسارات متعددة تؤدي إلى المعرفة.

٣. معلمين مسئولين عن إدارة تعلم الطلبة ومتابعتهم؛ يستخدمون طرق عدّة لتحقيق أهدافهم، والأولوية لديهم انخراط الطلبة في التعلم، ويقيسون تقدّم الطلبة بانتظام، وعلى وعي بأهدافهم الرئيسة.

٤. معلمين يفكرون دوماً في ممارساتهم، ويتعلمون من الخبرة؛ فهم يختبرون باستمرار أحكامهم وقراراتهم، ويبحثون عن نصح الآخرين، ويعتمدون على البحث والمنح لتحسين ممارساتهم.

٥. معلمين أعضاء في جماعات التعلم؛ فهم يساهمون في فعالية المدرسة من خلال التعاون مع المهن الأخرى، ويعملون بالتعاون مع أولياء الأمور، وينتهزون الفرص للاستفادة من مصادر المجتمع.

وهناك من يرى أن تعريف المهنية في التعليم يتم من خارج مهنة التعليم؛ أي من خلال سياسات الدولة، ومنهم من يرى أنّ المهنية تنشأ من مهنة التعليم نفسها (Raymond, 2006)، وهذا يعني أنّ يصبح التعليم مهنة حتى تحدد مهنية المعلم. والبعض يرى أنّ مشكلة مهنيّة المعلمين ليست فقط في إعدادهم وتأهيلهم والاحتفاظ بهم ليصبح التعليم مهنة (Darling– Hammond, 2005)، وإنّما في

الاستجابة لتحسين رواتب المعلمين ومكانتهم وإعدادهم والاحتفاظ بهم مع تحسين وضع المعلمين وظروف عملهم (Raymond, 2006). وهذا يتطلب أن يكون للمعلمين اتحادات ونقابات مهنية لضبط معايير الإعداد والخدمات والممارسات والظروف، وأن تؤطر هذه المعايير ببرامج تربية المعلمين.

على المستوى الفلسطيني، وفي إطار سعي وزارة التربية والتعليم لمهننة التعليم، ترى إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في وثيقتها (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ب)، ضرورة تحسين ظروف عمل المعلمين ورفع رواتبهم، وتطوير سلم وظيفي لمهنة التعليم، ويكون لكل رتبة معايير وشروط ترقية إليها، مع ضرورة تحديد معايير للمعلم، ومنح رخصة مزاولة المهنة بعد فترة تجريبية (قبل تثبيته)، وتطوير عملية اختيار المعلمين وتعيينهم بناء على أسس علمية، وتطوير دور اتحاد المعلمين.

إدارة النّظام "نظام تربية المعلّمين ومهننة التعليم":

هناك مهمّة كبيرة تقع على عاتق المؤسسات التربوية من الجامعات، وكليات التربية، ووزارة التربية والتعليم في اختيار الأفراد الذين سيدخلون مهنة التعليم، وإعدادهم لتمكينهم من الكفايات التي تؤهلهم للقيام بالأدوار المتطلبة منهم، ولضمان اختيار من تتوافر لديه الميول الإيجابية نحو مهنة التعليم، ولديه القابلية لاكتساب كفايات التدريس، وانتقائها بما ينعكس على جودة عمليات التعليم والتعلم.

إنّ جودة برامج إعداد المعلمين وإدراتها نقطة وركيزة أساسية في الإصلاح التربوي؛ فبدون معلمين ذوي جودة عالية، لن يتم تحقيق مستويات تحصيل عالية عند الطلبة. لذا، إذا لم يتلق المعلمون برامج إعداد ذات جودة عالية، ولم تتوافر سياسات واضحة لإعدادهم، فلن يتم توفيرمعلمين ذوي جودة عالية.

وقد وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠) مجموعة سياسات لإعداد المعلمين وتأهيلهم لتتناسب مع الدور المتغيّر للمعلم تمثلت في:

- إعداد مصفوفة كفايات تلزم لإعداد المعلم للتمكن من القيام بالأدوار المتغيّرة.
- إعداد جميع معلمي المدارس في الجامعات.
- إعداد كل معلم مرحلة إعدادا تخصصيا يتناسب وخصوصية المرحلة.
- جعل التدريب مستمراً، وإعادة التدريب أمراً إلزامياً.

- إدخال موضوعات المعلوماتية وإستخدام التقنية في مناهج إعداد المعلمين.
- تحديد معايير علميّة وتربوية وصحيّة وثقافيّة ملائمة لاختيار المعلمين.
- اعتماد سُلم لترقية المعلم حسب نموه المهني وعطائه الوظيفي، وتقديم الحوافز الماديّة والمعنويّة له.
- إنشاء جمعيات ونقابات لرفع سويّة المعلمين وحلّ مشكلاتهم.

ولتحسين برامج إعداد المعلمين هناك ضرورة للتركيز على خمسة عوامل رئيسة كما وردت في (Dean, Lauer & Urquhart, 2005) تتمثل في:

- متطلبات الترخيص Licensure requirement: فالمؤسسات التي تتوخى الجودة والفعالية في برامجها تضع اجراءات منتظمة لمتابعة التغيرات وتصمم برامجها وتكيّف خبرات الطلبة بناءً عليها، وتضع أدلة على فاعلية برامجها في مساعدة الطلبة المعلمين على مقابلة المعايير الاكاديمية العالية.
- المعايير Standards: فهي التي توجّه القرارات والأعمال، وبالنسبة لبرامج تربية المعلمين فإنّها تشكل أهداف البرامج وغاياتها التي تعكس معايير الدولة لإعداد المعلمين، وهي التي تعطي الإطار العام لتقويم البرامج وتحديد البيانات المتطلبة وعدد مرات جمعها (Mizikaci, 2006). وعلى المستوى الفلسطيني، فإنّ معايير الجودة والنوعية للبرامج في مؤسسات التعليم العالي التي وضعتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية- وزارة التربية والتعليم العالي- عام (٢٠٠٣) تمثلت في: الرسالة والأهداف العامة، وهيكلية البرامج ومضمونها، والبيئة التعليمية التعلميّة، ونوعية الطلبة المقبولين وهيئة التدريس، ونظام الدراسة، ونسب النجاح، ونوعية الخريجين، والمرافق التعليمية التعلميّة، والتقويم الداخلي للنوعيّة، والتواصل الخارجي والتبادل المعرفي، ونجاعة النظام.
- الاعتماد Accreditation: لا بدّ أن يتم اعتماد البرامج من جهات وطنية تركزعلى المعرفة في موضوع التخصص وفعاليّة التدريس. كما أنّ أي نظام لاعتماد برامج تربية المعلمين ينبغي أن يتحقق من أن خريجي البرامج مؤهلون وذوو كفاءة (Murray, 2010)، أي البحث باستمرار عن خريجي برامجها؛ ماذا يعرفون؟ وما يعملون؟ وجمع أدلة على قيام الكليات ومزودي البرامج بتقويم عملها لغايات التحسين.

- الشراكات Partnerships: بالذات مع ذوي العلاقة بالمدارس، فهي تزود الجامعات بتغذية راجعة وتحسن تجارب الطلبة المعلمين الميدانية.
- التحسين المستمر Continuous improvement أي في الخطوات والإجراءات التي تتخذها الكليات لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على التحسين المستمر.

أوصت إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين في وثيقتها (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٨ب) لإدارة فاعلة لنظام تربية المعلمين بضرورة العمل على تحسين الوزارة في أدائها في تنظيم عملية إعداد المعلمين والتطور المهني بطوير آليات داخلية لحفظ جودة برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، واعتماد البرامج والمؤسسات التي تقدمها بشكل دوري، والتعاون مع الجامعات في إجراء دراسات عن نوعية خريجي هذه البرامج والاحتياجات التدريبية للمعلمين واحتياجات السوق والموازنة بين العرض والطلب، وتشجيع الطلبة المتفوقين للالتحاق بمهنة التعليم وتقديم منح دراسية لهم، وإلى جانب ذلك؛ أوصت بضرورة تطوير مقدرات الوزارة لإدارة النظام ومقدرات هيئة الاعتماد والجودة، بصفتها الجهة المسئولة عن اعتماد البرامج، وضرورة تطوير نظام لإدارة المعلومات ليسهل الحصول على أيّة معلومات عن المعلمين واحتياجاتهم، وتطوير مهنة التعليم من خلال إنشاء هيئة خاصة لتطوير المهنة.

تقويم أنظمة وبرامج تربية المعلمين:

تسعى جميع جهود مهننة التعليم وتربية المعلمين وتحسين أوضاعهم ومكاناتهم إلى إيجاد معلم فاعل، يحقق تعليماً فاعلاً ينعكس على تعلم الطلبة وتحصيلهم بما يحسّن نوعيّة التعليم، وحتى يتم التحقق من ثمرة كل هذه الجهود هناك حاجة إلى عمليات متابعة وتقويم علمية ومستمرة؛ إذ لا يمكن التأكد فيما إذا كانت الأنشطة والبرامج التي تنفذ لتحقيق الرؤية للمعلم ناجعة إذا لم تُقوّم باستمرار، وتُعدّل بناء على نتائج عمليات التقويم، فبالتقويم يتم الحصول على بيانات ومعلومات تعبّر عن قيمة هذه البرامج والأنشطة وجدارتها، ومقارنتها بمحكات تعبّر عن نوعيّة ومواصفات الجودة المستهدفة، ومن ثمّ التّعديل والتّحسين والتّطوير بناء على الأحكام والمقارنات حيال هذه المحكات.

ولمّا كان المعلم أحد الأركان الأساسية في الاصلاح التربوي؛ والتقويم وسيلة لتحسين أداء المعلم والارتقاء بجودته وكفاءته وتطويره والاستفادة منه في تحقيق نتائج أفضل؛ فإنّ التقويم هو المدخل الفعّال لإصلاح النظام التربويّ الذي هو أساس تشكيل إنسان اليوم والغد، لذا آمن التربويون بأهميّة التقويم في عملية الإصلاح التربوي، واعتبروا أنّ الافتقار إلى نظام تقويمي وأدوات لمتابعة المعلمين وبرامج اعدادهم وتأهيلهم واحدة من أكبر المشكلات في الأنظمة التربوية التي تعوق الارتقاء بها، فما المقصود بتقويم البرامج عموماً وبرامج تربية المعلمين خصوصاً؟ وما معاييره وأدواته؟

مفهوم التقويم وأهدافه:

يعتبر التقويم واحدا من فروع التحقيق inquiry الثلاثة إلى جانب البحث وتحليل السياسات (Guba & Lincoln, 2001). وله تعريفات عدّة؛ فقد عرّفه سميث وتيلر Smith & Tyler عام ١٩٤٢ على أنه "تحديد إذا تمّ تحقيق الأهداف" (Boyan, 1988)، وعرّفه كرونباخ عام ١٩٦٣ بأنه "جمع المعلومات وإستخدامها من أجل صنع قرارات عن البرنامج" (Schalock, 1995)، وتنظر إليه ويس Weiss بأنّه تقدير مستمر للعملية أو مخرجات البرنامج أو السياسة مقارنة بمجموعة معايير صريحة أو ضمنية كوسيلة للمساهمة في التطوير (Weiss, 1998)، وهو عملية يتم عبرها إصدار حكم معين على صدق العملية ودرجة تحقق أهدافها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها واقتراح وسائل مناسبة لتلافيها (عقل، ٢٠٠٠)، وينظر إلى التقويم أيضاً بأنه شكل من التحقيق يركز على شيء مُقيّم (برنامج، عملية، منظمة، شخص،...) وتنتج عنه أحكام عن جدارة و/ أو قيمة (Guba & Lincoln, 2001). ويرى سكريفن Scriven أنه عملية تحديد الجدارة merit، والاستحقاق worth، أو الأهمية Significance (Scriven, 2007)، يعرّفه ستفلبيم Stufflebeam كما ورد في (Fitzpatrick et al, 2011) بأنّه عملية التحديد والحصول والكتابة والتطبيق للمعلومات الوصفية والحُكمية عن جدارة شيء ما، وقيمته وأهميته، لتوجيه عملية صنع القرار والمساءلة ودعم ونشر الممارسات الفاعلة، وزيادة فهم الظواهر المتضمّنة. وبهذا المعنى؛ فإنّ التقويم يتضمن تحديدا للأهداف وجمع معلومات واستخلاص نتائج؛ وإصدار حكم واتخاذ قرار.

يستخدم التقويم أساسا كأداة للتحقق من تحقيق الأهداف وللمساءلة. وهذا بدوره يؤدي إلى جعل البرامج أكثر فاعلية، وسيادة القيم الأخلاقية بين العاملين، وزيادة رضى الزبائن (Hoefer, 2008)، أي أنّ التقويم من أجل المساءلة يساعد في ضبط العمليات للوصول إلى الأهداف المبتغاة، إضافة إلى أنه يمكن أن يلعب عدّة أدوار كتلك التي أشار إليها ستفلبيم في (Stufflebeam, 2003) وتمثلت في: التقويم التكويني ويساعد في التطوير، والتقويم التجميعي للحكم على الجهود السابقة، والفهم؛ لإلقاء الضوء على الظاهرة محل التقويم، والنشر Dissemination؛ للمشاركة في الدروس المتعلمة. ومهما كان الدور المطلوب، فإنه ولتحقيقه توجد مجموعة تساؤلات يفترض طرحها عند تقويم أي برنامج، بغض النظر عن المنهجية لخّصها جيز في (Gaes, 2000) في: لماذا؟ وماذا؟ وأين؟ ومَنْ؟ وكيف يقوَم البرنامج؟

معايير التقويم:

من المهم لأي مقدم خدمة التحقق من أن الخدمات التي يقدّمها ذات جدارة واستحقاق، وهذا يتطلب منه تقويم عمله لتحسين أدائه، وإلى جانب التقويم الذاتي لا بدّ من تقييمات خارجية. وفي كلتا الحالتين؛ لا بدّ من تمتّع التقويمين بالمصداقيّة والثقة من خلال ممارسة تقويمات سليمة وذات معنى، وهذا استدعى ضرورة وجود معايير لعمليات التقويم. فالتقويم خدمة بالغة الأهميّة، وأداة حيوية للمساءلة وسلامة المستهلك. وحتى يجد المقوّمون نتائج صحيحة وموثوقة، فإنّهم بحاجة إلى التقليل من مخاطر سوء الفهم. ومن الإجراءات الهامة لجعل التقييمات سليمة؛ استنادها إلى معايير مهنية واضحة (Stufflebeam, 2000). وقد كرّست العديد من الجهود لإيجاد معايير لنجاح البرامج التقويمية، سواء في البرامج ذاتها، أم عبر الاهتمام بمن يقوم بعملية التقويم. وأكثر المعايير شيوعاً التي وضعتها اللجنة المشتركة للمعايير في التقويم التربوي Joint Committee on Standards for Educational Evaluation عام ١٩٨١ - تم تحديثها عام ١٩٩٤، و٢٠١٠ - بالاستناد إلى تعريف التقويم بأنّه "تقدير منظم لجدارة واستحقاق هدف ما". وأصبحت تستخدم بعد ذلك في تقييم البرامج، وانضوت تحت خمسة مجالات تعتبر أساسيات التقويم السليم، هي: معايير المنفعة Utility، والمعقولية Feasibility، والمناسبية أوالملاءمة Propriety، والدّقة Accuracy، والمساءلة Accountability (Yarbrough, Shulha, Hopson & Caruthers, 2010).

هناك جدل دائر في درجة الحاجة إلى معايير عالمية لتقويم البرامج؛ إذ يعتبر العديد من الخبراء أمثال Patton و Chen أنّ عملية تقويم البرامج سياقيّة (Joseph, 1996)، وهذا يشكك في إمكانية وجود معايير عالمية لتقويمها، إلا أنّ هامالينين (Hamalainen, 2003) يؤكد أنّ هذه السياقيّة لا تعني عدم الحاجة إلى إطار مرجعي عالمي تحدّد من خلاله مجموعة من المعايير والمؤشرات التي يمكن توظيفها في السّياق الوطني، كما تستطيع كل دولة توظيف الإطار بطريقة تلائم السّياق فيها، فالنمو السريع في سوق التعليم العالي، يتطلب معايير عالمية لضبط الجودة والنوعيّة (Elliott & Kushner, 2007)، فالتغييرات السياقيّة تتطلب نماذج ومنهجيات متنوعة من التقويم لتطوير البرامج والسّياسات.

القياس وأدواته:

التقويم هو تقدير قيمة الشيء المقوّم وجدارته. لذا هناك حاجة إلى أدوات أو مقاييس لتقدير هذه القيمة. ويعرّف المقياس بأنّه أداة أو آلية للقياس تستخدم لتكمية سلوك ما، ويساعد في فهم السلوك أو التنبؤ به (Kaplan & Saccuzzo, 2008). وقد شهدت فترة ثلاثينيات القرن العشرين حركة نشيطة وواسعة في بناء أدوات القياس، وتزعّم الحركة إدوارد لي ثورندايك Edward Lee Thorndike الذي دعا المربين إلى الاهتمام بالتقويم استنادا إلى أساليب القياس لمعرفة التغيرات التي تحدث في سلوكيّات الطلبة (Stufflebeam, 2001; Stufflebeam & Shinkfield, 2007). تلاها جهود مكثفة في مجال القياس، فظهر اختصاصيون في بناء الأدوات، وتربويون مهتمون بذلك مستندين إلى مجموعة افتراضات أساسية يشير إليها جونسون وكريستنسين (Johnson & Christensen, 2010) في الآتي: وجود سمّات وحالات نفسيّة، وإمكانية تكميتها وقياسها، وألا يبنى القرار الرئيس عن أي فرد بالاستناد إلى نتيجة اختبار واحد وإنّما إلى مصادر متنوعة من البيانات، ووجود مصادر متعددة للخطأ في القياس والتقدير، وإمكانية إستخدام الاتجاهات والسلوكيات التي يتم قياسها للتنبؤ باتجاهات وسلوكيات لم يتم قياسها، وإمكانية تطوير مقاييس عادلة وغير متحيّزة بمزيد من العمل، والتحديث المستمر يمكن أن تفيد المجتمع إذا طورّها خبراء في تطوير المقاييس، وأدارها وفسرّها مهنيون مدربون.

مواصفات الأدوات الجيدة للقياس:

تعطي عملية القياس نتائج تساعد متخذي القرار على اتخاذ قرار مناسب، إذا توافرت في أدواته مواصفات عدّة، كالصدق Validity، والثبات Reliability، وسهولة إدارتها واستعمالها Administrability & Appicability، والموضوعية Objectivity، والشّمولية Comprehensivity،

وأن تكون اقتصادية Economy، مع إمكانية تدريجها Scorability، وتفسير نتائجها interpretability (Asaad & Hailaya, 2004)، ومع أهميّتها جميعها يظلّ الصدق والثبات السمتين الأساسيتين لأية أداة قياس جيدة.

الصدق Validity:

يقصد بالصدق- بناء على معايير القياس التربوي والنفسي- الدرجة التي تدعم بها الأدلة والنظرية لتفسير درجات الأداة الناتجة من إستخدام الأداة لهدف مقصود (Goodwin & Leech, 2003; Thorndike & Thorndike-Christ, 2010)، ويعرّف أيضاً أنه دقة الاستنتاجات والتفسيرات التي أجريت بالاستناد إلى نتائج المقياس (Johnson & Christensen, 2010)؛ فصدق المقياس يتحدد بأن يقيس ما وضع لأجله، وله أشكال حسب ثورندايك (Thorndike & Thorndike-Christ, 2010) إلى ثلاث فئات:

- **صدق المحتوى Content-Related Validity**: ويسّمى أحياناً الصدق المنطقي rational or logical validity، ويستخدم للدلالة على إذا ما كان الاختبار أو أداة القياس تحوي المحتوى المناسب، أي محتوى المقياس ممثلاً لأهداف المجال أو السمة المراد قياسها، ويتم التأكد من الصدق من خلال حكم الخبراء.
- **صدق المحك Criterion-Related Validity**: ويسّمى أيضاً الصدق التجريبي empirical validity ويحصل عليه من العلاقة بين درجات المقياس مع مخرجات تربوية أو تلك المتعلقة بوظيفة أو مهنة ما، وله نوعان يتحددان بناء على الوقت بين جمع المعلومات من المقياس والمعلومات من المحك؛ هما:

١. الصدق التنبؤي Predictive Validity الذي يقدر بدرجة قدرته على التنبؤ المستقبلي بالسمة التي يتم قياسها؛ كما هو الحال في قرارات الاختيار لوظيفة ما.
٢. الصدق التلازمي Concurrent Validity ويرتبط بدرجة التطابق أو الارتباط بين الأداء على فقرات المقياس والأداء على فقرات مقياس آخر، ثبت صدقه، بشكل متزامن.

- **صدق البناء Construct-Related Validity**: ويبيّن درجة العلاقة بين الأساس النظري للمقياس وبين فقراته؛ فيظهر الدرجة التي يقيس فيها المقياس الفرضيات النظرية التي يبنى عليها (أبو جادو، ٢٠٠٦). وقد استخدم مصطلح البناء في التربية وعلم النفس للدلالة على سمة Trait غير مشاهدة. لكن يُعبر عنها بمجموعة من العلاقات في سلوك مشاهد. لذا، تعود معظم السّمات إلى ما يسمّى بالبنى Constructs.

يعتمد الباحثون على طرق عدّة للتأكد من صدق بناء المقياس. ومن أكثر الطرق الموثقة لذلك التحليل العاملي factorial analysis. ويعرّف أنه مجموعة الطرق المستخدمة لفحص الكيفية التي تؤثر بها بناءات (بنية) المقياس في الإجابة عن عدد من المتغيرات التي يتم قياسها (DeCoster, 1998). وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن التحليل العاملي الأداة الاحصائية الأكثر أهمية لتصديق بناء المقياس (Froman, 2001). ويشير فرومان Froman إلى تزايد الاهتمام بإستخدام التحليل العاملي مع تطوّر الحواسيب وامكانية إستخدامها في إيجاد تحليل العامل الرئيس Pricipal Factor Analysis PFA، وتحليل المكوّنات الرئيسة Principal Components Analysis PCA للدلالة على صدق البناء. ومع الجدل بين الاختصاصيين في الاختلاف بينهما وإستخدام أيّ من هذين التحليلين للدلالة على صدق بناء المقياس، إلا أنّ وجود تصوّر واضح عمّا يتوقعه الباحث من التحليل يمكن أن يساعد في تجنب الخلاف.

إنّ إستخدام التحليل العاملي لتصديق بناء المقياس يتم عادة من خلال مرحلتين يمكن اعتبارهما النوعين الأساسيين للتحليل العاملي أشير إليهما في (DeCoster, 1998; Froman, 2001)، هما:

- التحليل العاملي التمهيدي (الاكتشافي) Exploratory Factor Analysis: لفحص العلاقات بين بنود المقياس للكشف عن البنود التي لديها صفات مشتركة كافية لتبرير وضعها أو تجميعها في عامل.
- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis: لفحص فيما إذا كانت مجموعة محددة من البناءات (البنى) تؤثر في الاستجابات بطريقة يمكن التنبؤ بها، فهو تحليل هدفه الأساسي تحديد مقدرة عامل محدد مسبقاً على التلاؤم والانسجام مع مجموعة من المعلومات عن سلوك مشاهد.

يستخدم تحليل المكونات الأساسية لاشتقاق عدد قليل نسبيا من المكونات التي يمكن أخذها من ضمن عدد كبير منها. ويدعى هذا الإجراء "الاختزال" أو تقليص البيانات Data Reduction، أي يُلجأ إلى تحليل المكونات الأساسية عندما يكون الباحث مهتماً باختصار مكونات المقياس استنادا إلى الإجابات المقاسة.

الثبات Reliability:

يعود ثبات المقياس إلى الدقة والإحكام في إجراءات القياس، ودرجة الاتساق والتطابق في درجات المقياس نتيجة إجراءات محددة من القياس (Thorndike & Thorndike-Christ , 2010). ويشار أنه عند تناول سمة الثبات؛ لا يتم التساؤل عمّا يقيسه المقياس، كما في الصدق، وإنّما عن درجة دقة ما يقيسه ودرجة الضبط في الدرجات الناتجة ودرجة الاتساق بينها. ويشير ثورندايك في (Thorndike & Thorndike-Christ, 2010) إلى أنه يتم التعبير عن ثبات المقياس من خلال الخطأ المعياري في القياس Standard error measurement، أو من خلال معامل الثبات Reliability Coefficient. ويشير إلى طرق عدّة لتقدير الثبات كإعادة تطبيق المقياس Test-retest، وإستخدام صور مكافئة له Testing with parallel forms، وإستخدام نماذج إدارة نفس المقياس كطريقة التجزئة النصفيّة Split-half method، وايجاد معامل الاتساق الداخلي (معامل ألفا) Coefficient Alpha مع ميل الكثير إلى نماذج إدارة المقياس نفسه لسهولة توظيفها بالذات معامل الاتساق الداخلي.

مراحل تطوير أدوات القياس:

يتطلب تطوير المقاييس التربوية منهجية تستند إلى مبادئ نظريات القياس التربوي (Downing & Haladyna, 2006). وعلى مطوّر المقاييس أيّاً كان نوعها أن يطرح على نفسه ثلاثة تساؤلات رئيسة أشار إليها سوير وكاباكوف (Sawyer & Kabacoff, 2010)هي: ما الذي سيتم قياسه؟ وكيف سيتم قياسه؟ وكيف سيتم عرض النتائج؟

هناك عدّة منهجيات لتطوير المقاييس ولكل منها خطواتها واجراءتها، ويهدف جوهر هذه المنهجيات في مجملها إلى توفير دلالات الصدق والثبات لها. وقد أشار داوينج وهالادينا (Downing & Haladyna, 2006) إلى خطوات بناء مقاييس تستند إلى معايير المقاييس التربوية والنفسية التي طورتها الجمعية الأمريكية للبحث التربوي American Educational Research

Association والجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association، والمجلس الوطني للقياس في التربية National Council on Measurement in Education عام ١٩٩٩ والتي تعتبر مرجعية في تحكيم المقياس، هي: وضع الخطة العامّة وتشمل الهدف منه وشكله ومصادر التحقق من صدقه والإطار الزمني له، وتعريف المحتوى الذي سيتم بحثه، ووضع جدول مواصفات له، ومن ثم تطوير الفقرات، وتصميم المقياس وتجميعه، وانتاجه، فإدارته، ومن ثم تدريج الاستجابات عليه، وتحديد درجات الاجتياز فيه، وكتابة النتائج، وتخزينها، وكتابة التقرير الفني للمقياس.

وفي السياق ذاته؛ أشارت ليو (Liu, (2010 إلى خطوات بناء المقاييس وتمثلت في: تحديد الغاية أو الهدف من المقياس، وتحديد السلوكيات التي تمثل بناء المقياس؛ أي المجال المراد قياسه، ومن ثم تفصيل هذه السلوكيات، فبناء مجموعة مبدئية من الفقرات، ومراجعتها، ثم تحضير الفقرات للتجريب المبدئي، فتجريبها على عينة ممثلة من المجتمع، وتحديد الخصائص الإحصائية لتدريجات البنود، مع حذف البنود التي لا تنسجم والتدريج، ثم التأكد من صدق البنود وثباتها، وأخيراً تطوير دليل لإدارة نتائج المقياس وتفسيرها.

قدّم ريكر وروزمان (Recker & Roseman (2010 أنموذجاً في خمس مراحل لتطوير المقياس:

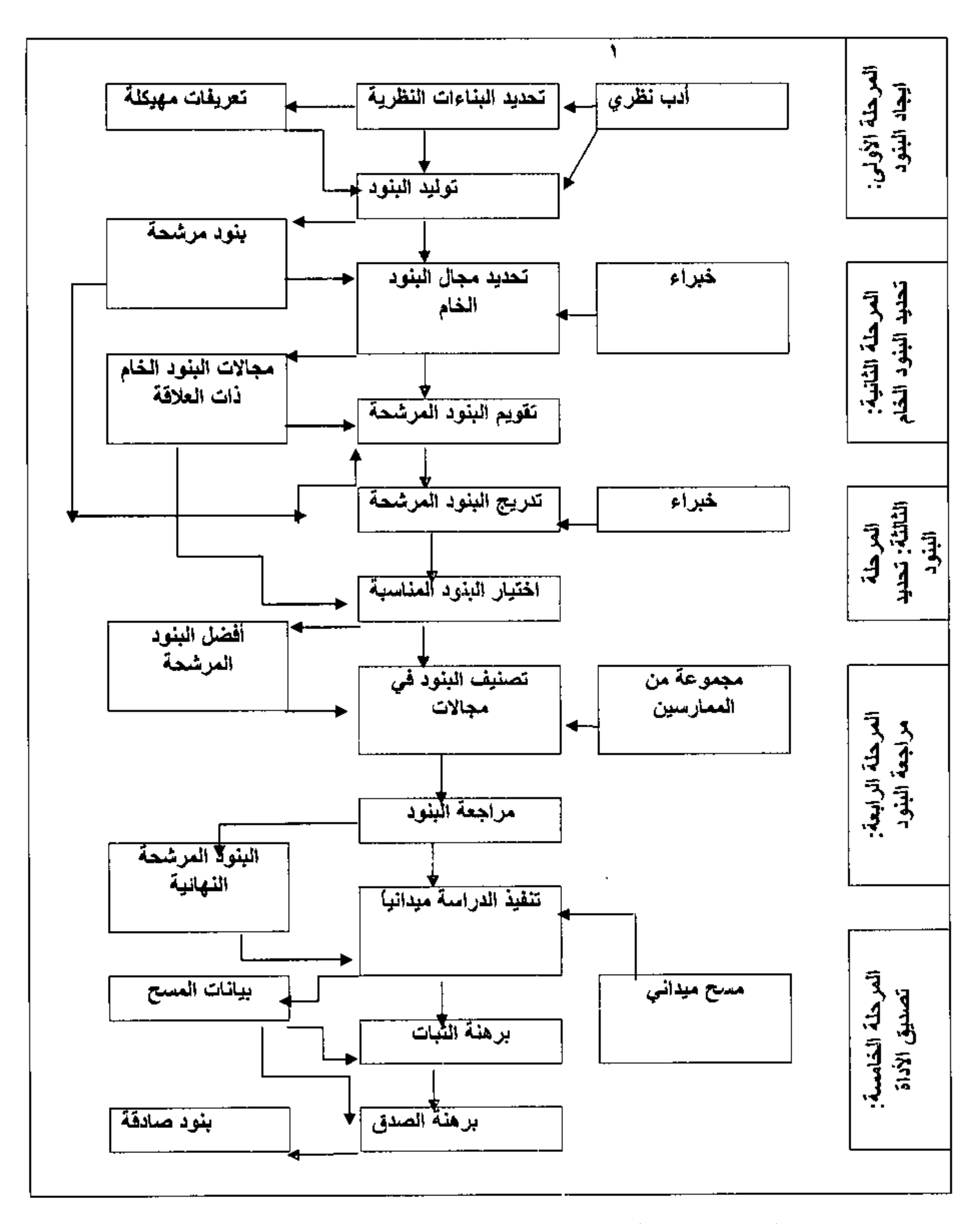
إيجاد البنود Item creation: بالاستناد إلى تحليل الأدب النظري. (مراجعة الأدب النظري)

تحديد المادة الخام Substrasa identification: فرز البنود المرشحة في مجالات فرعية، ويتولاها خبراء في المجال وتطوير المقاييس. (بناء البنود)

تحديد البنود Item identification: يتم فيها مراجعة البنود، واختيار البنود الدالة على صدق عال في المحتوى ويساهم في ذلك خبراء في المجال. (صدق المحتوى للمقياس)

مراجعة البنود Item revision لتحديد البنود واختيار أفضلها للاستدلال على الصدق والثبات، ويقوم بها من يبني الأداة وتطبق على عينة من مجتمع الدراسة بشكل تجريبي (ثبات المقياس).

تصديق الأداة Instrument validation لحصول على أدلة إحصائية على صدق فقرات المقياس وثباتها، ويتم بعد توزيع الأداة على عدد ممثل من مجتمع الدراسة (صدق البناء للمقياس). ويشير شكل (١). إلى هذا الأنموذج لتطوير المقاييس.



شكل ١. أنموذج تطوير أدوات القياس (Recker & Rosemann, 2010, p. 8)

تقويم برامج تربية المعلمين:

يعتمد التحسين المستمر في برامج تربية المعلمين على التقويم المنهجي Systematic الذي يبدأ من المستويات العليا في المؤسسة ومن ثم ينتقل إلى باقي المستويات، ويعتمد على بذل الوقت والجهد والمال، ومأسسة هذا التقويم وجعله جزءاً من عمليات مؤسسات تربية المعلمين وبنيتها (Dean et al., 2005)؛ إذ أن تقويم برامج تربية المعلمين عنصر حاسم في تحسين نوعية التعليم والتعلم، من خلال ربط معلومات التقييم وإستخدامها في تحسين النظام التربوي (Munoz & Davis, 2007). مع أهمية إدراك قادة البرامج أن التقويم ليس مجرد بيانات ومعلومات، وإنما أيضاً علاقات بين أعضاء هيئة التدريس وبينهم والشركاء في المدارس.

ويتطلب بناء أي نظام تقويمي شامل للمعلمين وإعدادهم وتأهيلهم، الأخذ بعين الاعتبار الغرض من التقويم، والمعاييرالمستند إليها، ومصادر جمع البيانات ذات الصلة (Kyriakides & Demetriou, 2007). وقد يتضمن الغرض من التقويم الاعتماد، أو الإجازة / licensing credentialing، والتثبيت tenure، والتقويم الذاتي، والتطوّر المهني (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006) وترتبط هذه الأغراض بأكثر وظائف تقويم البرامج وهي المساءلة والتحسين المستمر. فالمساءلة تعكس الحاجة إلى تحديد كفاءة المعلمين للتأكد من فعالية الخدمات التي يقدمونها، أما التحسين فيعكس التطوّر الفردي لهم.

وينبغي أن يتم تقويم برامج تربية المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية سواء في مخرجات البرامج (معايير أداء المعلم) أم في البرامج نفسها (معايير امكانات كليات التربية) (كنعان، ٢٠٠٩) (Sadoval & Wiggle, 2006). فقد أشار كنعان وسادوفال وويغل Sadoval & Wiggle إلى ضرورة تركيز تقويم هذه البرامج على أداء المعلم ودرجة إعداده مهنياً وثقافياً وأكاديمياً واجتماعياً لمهنة التعليم، وتوظيف التقويم في إصدار أحكام، واتخاذ قرارات حيال أهداف البرامج ومحتواها، ودرجة الاحتياج إليها، وتركيزه أيضاً على أعضاء هيئة التدريس، والإدارة التعليمية، وطرق التدريس، والتقنيات التعليمية والتجهيزات، وأساليب التقويم، وشروط القبول في هذه البرامج. ويسبق كل ذلك؛ الأخذ بعين الاعتبار أصحاب العلاقة المتأثرين بهذه البرامج والغرض منها، وتحديد المخرجات المقصودة والمتوقعة والوقت اللازم لتحقيقها (Martineau & Hannum, 2004). أي أن التقويم الجيد

لبرامج تربية المعلمين يبدأ بمخرجات واضحة قابلة للقياس، ويؤكد على تعلم الطلبة المعلمين، ويزود معلومات عن الاحتياجات في اعضاء هيئة التدريس والميزانيات المتطلبة للتحسين.

ويشير كونباخ (1990) Cronbach إلى ضرورة وجود مصادر متنوعة للحصول على نظام تقويمي صادق، ومنها: الملاحظات الصفيّة مع دراسة أثر هذه الملاحظات على ممارسات التعليم وبناء آليات لتحسين صدق وثبات البيانات، وعلامات وملفات الطلبة والمعلمين، والتأكد من صدق البيانات المجمّعة من هذه الملفات، بالإضافة إلى وجهات نظر الزملاء والمشرفين والطلبة وأولياء الأمور، فهو يؤكد على ضرورة جمع بيانات من وجهات نظر ذوي العلاقة على اختلافهم للحصول على بيانات صادقة وثابتة.

ويسبق جمع البيانات طرح مجموعة أسئلة لضمان جودة برامج تربية المعلمين وتحسين التدريس فيها، أشار إليها نايجارد وبيلوجي في (Nygaard & Belluigi.2011) في أربعة مجالات؛ في مجال الغاية أو الغرض من التقويم: لماذا التقويم؟ ما أهداف المنهاج؟ ومجال المحتوى: ما الذي ينبغي أن تركز عليه عملية التقويم؟ ما الذي يمكن اعتباره ممارسة تعليمية جيدة في سياق محدد؟ كيف يمكن تعريف عمليات التعلم الفعّالة؟ ومجال الإستخدام: من الذي سيحلل البيانات ويفسّرها؟ كيف سيتم الحصول على النتائج وإستخدامها ونشرها؟ ومجال الأسلوب أوالطريقة: متى سيتم جمع البيانات؟ أي المصادر/المشاركين سيزودون بالتغذية الراجعة؟ ما أنسب الطرق لجمع البيانات؟

معايير تقويم برامج تربية المعلمين:

يمكن اللجوء للوصف الوظيفي لتطوير معايير لتقويم المعلمين وبرامج تربيتهم، وفي حال غيابه، يمكن اللجوء للأدب التربوي والخطط التربوية (إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، ووثيقة المعايير الأخلاقية، ووثيقة معايير المعلم،..) والأبحاث في فاعلية المعلمين وبرامج إعدادهم وتأهيليهم، لتكون أساساً في بناء هذه المعايير. وقد تناول الأدب التربوي العديد من نماذج التقويم للمعلمين وبرامج تربيتهم التي تظهر أدوارهم ومهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم اللازمة لمهنة التعليم.

اقترح جوسكي (2000) Guskey ١٢ عنصراً أساسياً لتقويم برامج التطور المهني من أجل نتائج واقعية وصادقة وذات معنى تمثلت في: إيضاح الأهداف المقصودة منها، وتقدير قيمة هذه الأهداف، وتحليل السّياق، وتقدير إمكانات البرامج لمقابلة الأهداف، وتحديد كيفية تقويم الأهداف،

وتحديد استراتيجيات لجمع الأدلة، وجمع أدلة على ردود فعل المشاركين وعلى تعلمهم وعلى إستخدامهم للمعارف الجديدة والمهارات، وعلى تعلم الطلبة، مع تحليل هذه الأدلة، وتحضير تقرير بالتقويم وعرضه.

ومن نماذج تقويم التطور المهني المستمر؛ أنموذج جوسكي Guskey وضعه عام ٢٠٠٠، ومكون من خمسة مستويات هرمية مؤكداً أنه عند التخطيط لتصميم التقويم فإنّ من الضروري البدء بشكل عكسي؛ أي البدء من نقطة التأكيد على أن الهدف النهائي هو تحسين تعلم الطلبة، والمستويات هي:

المستوى الأول: ردود فعل المشاركين Participants reaction

يتضمن ثلاثة أنواع من الأسئلة: عن المحتوى، وعن العمليات، وعن السياق؛ تتعلق فيما إذا كان المشارك استمتع بالبرنامج، وإذا قابل احتياجاته، ودرجة إيمانه بأهميته له، وطريقة عرضه وتنظيمه.

المستوى الثاني: تعلّم المشارك من التطور المهني المستمر Participants learning

التعلم يمكن أن يكون معرفياً، أو عاطفياً أو سلوكياً. وتغييراً في التزام المعلمين والغايات الأخلاقية.

المستوى الثالث: دعم المنظمة وتغيرها Organizational support & change

مستوى معني بقياس التغيّر الحاصل على المنظمة "المدرسة" نتيجة التطوّر المهني المستمر، ويركز على دراسة تأثير التطوّر المهني على دافعية الأفراد في المنظمة، وعلى استمرارية التغيّر فيها.

المستوى الرابع: إستخدام المشاركين للمعارف والمهارات الجديدة

يهتم بتقويم فيما إذا كان هناك إستخدام فعلي للمهارات والمعارف المكتسبة من المشاركين في سياق العمل، ويتم بعد مضي وقت معقول للسماح للمشاركين لممارسة الطرق والمهارات الجديدة.

المستوى الخامس: موظفات الطلبة "تعلم الطلبة" Student outcomes

يهتم بقياس أثر التطوّر المهني المستمر على تعلم الطلبة بتحديد وقياس موظفات معرفية كالتحصيل الرياضي أو غير معرفية مثل الاتجاهات نحو المدرسة.

بالمجمل؛ فإنّ الجودة في تقويم المعلمين وبرامج تربيتهم، تتطلب وضع معايير تقويم، بالإضافة إلى تحليل احتياجات قطاع التعليم من معلمين، وتحديد المصادر المتاحة ودرجة مناسبتها للرؤية والرسالة الأهداف المبتغاة من حيث فعالية الكلفة. كما تتطلب الجودة في تقويم البرامج جمع معلومات من مصادر متنوعة كميّة ونوعيّة، وبطرق متعددة ومنتظمة، مع تبنّي استراتيجيات تقويم مناسبة لتحسين البرامج من خلال التخطيط الجيد، وإستخدام أدوات قياس مناسبة وذات جودة عالية، والالتزام بإستخدام البيانات المجمعة من التقويم من أجل التحسين، وتحديد أصحاب المصلحة من طلبة ومعلمين وإدارة وأولياء أمور ووزارة التربية والتعليم، وغيرهم، وبناء شراكات وعلاقات مع ذوي العلاقة وتعزيز المشاركة والتواصل الفعّال والتعاونية داخل النّظام التقويمي وخارجه.

الدراسات السابقة:

تضمّن الأدب التربوي عدّة دراسات تناولت فاعلية المعلمين وبرامج تربيتهم وأهميتها وتقويمها لإظهار فاعليتها في جوانب متعددة، ولأنّ هدف الدراسة الحالية تطوير أداة قياس لمتابعة وتقويم إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين؛ فإنه سيتم في هذه الجزئية تسليط الضوء على دراسات من شأنها أن تسهم في بناء هذه الأداة بشكل مباشر. وتم تناول هذه الدراسات ضمن أربعة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: دراسات تتعلق بأهم عناصر برامج تربية المعلمين ومعاييرها.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بأنظمة تقويم برامج تربية المعلمين ونماذجه وأدواته، وأهميتها.

المحور الثالث: دراسات تتعلق بالتربية العملية في برامج تربية المعلمين وتقويمها.

المحور الرابع: دراسات تتعلق بتقويم برامج تربية المعلمين بشكل عام.

المحور الأول: دراسات تتعلق بعناصر برامج تربية المعلمين ومعاييرها وأهميتها.

كشف الأدب التربوي ضرورة وجود معايير عناصر أساسية ينبغي أن تشتمل عليها برامج تربية المعلمين. لويس فولانت Louis Volante (2006) في دراسة له بعنوان "العناصر الضرورية في تربية المعلمين من وجهات نظر الطلبة قبل الخدمة" Essential Elements in Teacher Education: Preservice Student Perspective. هدفت إلى قياس واستخلاص أهم العناصر في برامج تربية المعلمين من وجهة نظر الطلبة؛ أجرى مقابلات وعقد مجموعات بؤرية مع ٤٧ طالباً من

الملتحقين في أحد برامج تربية المعلمين في جامعة تورونتو Toronto في كندا في العام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١. ونتج عن الدراسة أنّ أكثر العناصر الضرورية في برامج تربية المعلمين من وجهات نظر عينة الدراسة تمثلت في: التنوع في جماعات الطلاب، ووجود برامج فاعلة في الكلية، ومناهج وأساليب تدريس مفيدة، وتوجيه النظرية نحو الممارسة، ووجود صفوف بأحجام صغيرة، وبنية صفيّة منسجمة، وأساتذة داعمين ومساعدين، والتدريب العملي ولفترة طويلة، وتماسك البرامج وانسجامها، ومراجعة مستمرة للبرامج من أجل تحسينها.

وفي السّياق ذاته، قامت نا (2006) Na بدراسة بعنوان "دراسة دلفاي لتحديد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في تربية المعلمين عام ٢٠١٥" Delpli Study to identify teaching competencies of teacher education faculty in 2015 . استخدمت الباحثة أسلوب دلفاي للوصول إلى اتفاق في الآراء بشأن مستقبل فصول التدريس والكفايات التعليمية المتطلبة، التي ينبغي أن يبديها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وتحددت النتائج بناءً على اتفاق آراء لجنة مكونة من ١٧ خبيراً تربوياً من مؤسسات تابعة للمجلس القومي لاعتماد تربية المعلم NCATE ومنظمات تربوية أخرى في الولايات المتحدة. رأى الخبراء أن كليات التربية عام ٢٠١٥ ستزيد من إستخدام الفصول المدمجة Blended التي تستخدم كل من التكنولوجيا "التعليم الالكتروني" والتعليم "وجهاً لوجه" بشكل متزامن أو غير متزامن. وخلصت إلى ٧٧ كفاية تدريسية يحتاجها أعضاء هيئة التدريس، صنفت في خمس مجموعات: التعليم والتعلم، والتكنولوجيا، والتقدير والتقويم، والتخطيط وتصميم البيئة التعلميّة، والقضايا الثقافية والأخلاقية.

ومع تعدد المعايير التي ينبغي توافرها في برامج تربية المعلمين. إلا أن هناك اهتماماً بضرورة تركيز هذه البرامج على ما سيقوم المعلمون بتعليمه في مدارسهم، ففي دراسة قام بها اينجفارسون وبيفيس وكلينهينز (Ingvarson, Beavis & Kleinhenz, 2007) بعنوان "العوامل المؤثرة في برامج تربية معلمين على إعدادهم: تبعات لسياسة الاعتماد" Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy هدفت إلى استقصاء آراء المعلمين المبتدئين عن فاعلية برامج تربية المعلمين التحضيرية في ولاية فكتوريا في الولايات المتحدة، وذلك في عام ٢٠٠٤ بغية توفير دليل ارشادي لصانعي السياسات عن المعايير المناسبة لاعتماد برامج تربية المعلمين، ولتحقيق الهدف من الدراسة

وزعّت استبانة عام ٢٠٠٤ على جميع المعلمين الخريجين من برامج تربية المعلمين عام ٢٠٠٢ من كافة الجامعات في ولاية فكتوريا، ودرسّوا في العام ٢٠٠٣ وما زالوا يدرسون. تضمنت الأداة مقاييس لكل من المجالات الآتية: فرصة التعلم، ومتغيرات سياق المدرسة، وطبيعة وجودة خبرة التدريب العملي في المدرسة، والموظفات. تبين من الدراسة أن عناصر" فرصة التعلم " خلال فصول ما قبل الخدمة كانت أقوى العناصر تأثيراً واتساقاً مع درجة شعور المعلمين بأنهم محضرون لتحمل مسئولية التدريس وواجباته. أما أقوى العناصر وأكثرها تأثيراً واتساقاً مع هذا الشعور كانت في مجال الموظفات، وتمثّل في قوة التركيز على المحتوى الذي يتم تعليمه.

ومع أهميّة بعد المحتوى في برامج تربية المعلمين للممارسة التعليمية، فإن أبعاداً أخرى لا تقل أهمية كالأبعاد الثقافية التي عادة ما يتم إهمالها مع أهميتها للممارسة التعليمية المستقبلية؛ ففي دراسة ليانغ وزميله زانج (Liang & Zhang, 2009) بعنوان "مؤشرات لتقويم الكفايات الثقافية للمعلمين قبل الخدمة" Indicators to evaluate preservice teachers' cultural competence. وهدفت إلى إيجاد مؤشرات لتقويم الكفايات الثقافية للمعلمين قبل الخدمة في مؤسسات تربية المعلمين بالاستناد إلى مفاهيم المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين. وتميزت الدراسة باهتمامها بالكفايات الثقافية على عكس دراسات التقويم لبرامج تربية المعلمين التي تهتم بالكفايات المهنية للمعلمين. وبلغ عدد الطلبة الخاضعين للمسح ٤٨٩ طالباً معلماً من أصل ٨٢٠ في كلية التربية في إحدى الجامعات الغربية المتوسطة في الولايات المتحدة. أكدت الدراسة تعدّد أبعاد الكفايات الثقافية تم ادراجها في أربعة مجالات، هي: معتقدات المعلمين المهنية، والتأملات الذاتية وتوقعات المعلمين، والممارسات لتحدي التحيز الاجتماعي وعدم المساواة. كانت المعتقدات المهنية المتنبيء الأكبر للتأمل الذاتي ويرتبطان مع الممارسة. كما وجد أنّ توقعات المعلمين تساهم بشكل أكبر في ممارساتهم.

فبرامج تربية المعلمين ينبغي أن توازن في مقابلة المعايير على الصعيدين النظري والعملي إذا ما أريد لها تحقيق النجاح. فقد قامت ترايجفاسون (Tryggvason, 2009) بدراسة بعنوان "لماذا تربية المعلمين في فنلندا ناجحة؟" Why is Finish Teacher Education Successful? استهدفت الكشف عن سبب نجاح تربية المعلمين في فنلندا والكيفية التي يتعامل بها نظام تربية المعلمين مع مشكلة الدمج والتوفيق بين النظرية والممارسة، ومشكلة ضعف تأثير برامج تربية المعلمين على نظرة ومعتقدات الطلبة المعلمين للتعليم والتعلم. ولتحقيق الهدف استقصيت آراء وأهداف مربّي المعلمين

في تدريسهم للمساقات النظرية من خلال مقابلة ١٨ مربياً من مربي المعلمين Teacher educators في خمس مجموعات بؤرية (٣-٤ مربّين في كل مجموعة).

أظهرت المقابلات أن المربين في برامج تربية المعلمين في فنلندا ينقلون الجوانب النظرية والتدريسية بإستخدام طرق تدريس خاصة تستند إلى البحث Research- Based، وأنّ هذه الطرق تظهر فائدة وأهمية ومعنى للنظريات التي يتم تدريسها، وأنّه يمكن تطبيقها بطرق عدّة محاولين محاكاة الطلبة المعلمين حتى يستطيعوا إيجاد نمط التدريس المناسب من ضمن النماذج المختلفة. كما رأى المربون أن برامج تربية المعلمين في فنلندا تهدف إلى إيجاد المعلم الباحث والمتسائل؛ إذ أنّ من شأن هذه البرامج المستندة إلى النظرية Theory- Based مساعدة معلم المستقبل في إيجاد حلول للأوضاع والمشاكل المختلفة التي تواجهه، وتطوير التعليم لتعزيز تعلم الطلبة. كما أنّ برامج تربية المعلمين في فنلندا تعمل على تطوير التفكير الناقد والتأملي للممارسات، وتطوير التفكير المتعدد Pluralistic Thinking؛ من خلال التركيز على فهم أن هناك تفسيرات وآراء متعددة للقضية الواحدة. كما رأى المربون أنّ في برامج تربية المعلمين تركيزاً على إستخدام طرق تعليمية مختلفة تركز على النقاشات والجدل والمناقشة والدراما ولعب الأدوار التي يمكن أن توظف في تقديم كثير من القضايا بشكل يهزّ تفكير الطلبة المعلمين، ويطوّر لديهم استراتيجيات يمكن أن يستخدموها في ممارساتهم.

ولا ينعكس وجود معايير لبرامج تربية المعلمين فقط على أداء المؤسسات المقدمة لهذه البرامج للوصول إلى هذه المعايير فحسب، وإنما ينعكس على نظام التقويم الذي تتبعه هذه المؤسسات. فقد قام ستولنج (Stouling, 2009) بدراسة عنوانها "نظام تقويم برامج إعداد المعلمين والمجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين" Teacher Education Preparation Assessment System And The National Council For Accreditation Of Teacher Education. هدفت إلى استقصاء التغير الحاصل في أنظمة تقويم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية بعد تطبيق معايير المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين NCATE عام ٢٠٠٤، مستخدما لهذا الغرض استبانة الكترونية وزّعت على ٦٣١ من منسقي NCATE وعمداء كليات التربية ومساعدي رؤساء مراكز التقويم. وأوضحت النتائج أن المؤسسات التربوية ونتيجة لوجود المعايير الوطنية لاعتماد تربية المعلمين أصبحت تجمع معلومات أكثر عن المرشحين للالتحاق ببرامج تربية المعلمين أكثر من ذي قبل خاصة عن ميولهم المهنية، مع إستخدام أكثر للبرمجيات التي تساعد في عملية جمع المعلومات بشكل أسهل وأسرع.

لكن مقابلة برامج تربية المعلمين للمعايير ينبغي أن يسبقها استعداد المعلمين للالتحاق والمشاركة في هذه البرامج، إذ أنّ هناك عوامل عدّة قد تعوق، أو تيسر هذه المشاركة أشار إلى بعضها وان ولام (Wan & Lam, 2010) في دراستهما بعنوان " العوامل التي تؤثر في مشاركة المعلمين في التطور المهني المستمر: من وجهات نظر معلمي المدارس الابتدائية في هونج كونج" Factors Affecting Teachers Participation In Continuing Professional Development CPD: From Hong Kong Primary School Teachers Perspectives. هدفت التعرّف إلى العوامل المؤثرّة في مشاركة المعلمين في برامج التطور المهني المستمر، واستخدم الباحثان لهذا الهدف استبانة مفتوحة النهاية، بالإضافة إلى مقابلة مجموعتين بؤريتين من معلمي المدارس الأساسية في هونغ كونغ خلال ربيع ٢٠٠٦. وبلغ عدد المستجيبين على الاستبانات ٧٨ شخصاً، طُلب منهم كتابة أهم العوامل التي تيسر المشاركة في برامج التطور المهني المستمر، والعوامل التي تعوّق ذلك.

تبيّن من الدراسة أن العوامل المؤثرّة في المشاركة تقع ضمن مجموعة عوامل، هي: عوامل عائلية، وعوامل شخصية، وعوامل تتعلق بالمدرسة والعلاقة مع الآخرين، وعوامل تتعلق بمزودي برامج التطور المهني المستمر، وعوامل تتعلق بالوقت، وعوامل مالية. وأن أكثر العوامل المشجعة للمشاركة هي العوامل الشخصية؛ كالأهداف الخاصة، والإيمان بمساهمة التطور المهني المستمر، والحماس. ثمّ العوامل المالية، فالعوامل التي تتعلق بالمدرسة كالدعم وتوفير ورشات عمل وندوات، والعوامل المتعلقة بمزودي برامج التطور المهني كوجود خيارات عدّة وبرنامج ومحتوى يلائم الاحتياجات، ويساعد على التمكن من موضوع التخصص واشتماله على موضوعات حديثة ومستجدة ومواكبة للتجديدات التربوية. أما أكثر المعوقات المشاركة في برامج التطور المهني فتمثلت في الوقت وعبء العمل.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بأنظمة تقويم برامج تربية المعلمين ونماذجه وأدواته وأهميتها.

يتمّ التحقق من فاعلية برامج تربية المعلمين من خلال عمليات تقويم، وهذا يتطلب أدوات قياس لتقدير قيمة البرنامج المقوّم. والأدب التربوي زاخر بالعديد من الدراسات التي تناولت أدوات ونماذج تقويم برامج ذات علاقة بتربية المعلمين. ففي دراسة العمرات (٢٠٠٥) بعنوان " بناء مقياس لتقويم كفاية برامج الدراسات العليا في التربية في الجامعات الأردنية الرسمية" وهدفت إلى بناء أداة لتقويم

كفاية برامج الدراسات في التربية في الجامعات الأردنية الرسمية. طبّق الباحث أدوات جمع المعلومات على مجتمع الدراسة المتمثل في جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الرسمية الأردنية وبلغ عدد المستجيبين منهم ٢١١ عضو تدريس ممن درّسوا في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥. نتج عن الدراسة تطوير مقياس لتقويم كفاية برامج الدراسات العليا في التربية مكون من سبعين فقرة في ثمانية مجالات من الكفايات وهي كفاية كل من: أهداف البرامج ومخرجاتها، والخدمات، ومحتوى البرامج، وأعضاء هيئة التدريس، ومصادر تقويم البرامج وأساليبه وأدواته ، وشروط القبول في البرامج.

كما قام جود وزميله ويفر Good & Weaver (2005) بتقديم أنموذج تقويمي لبرامج تربية المعلمين في دراسة لهما بعنوان Evaluation of Pre-Service Teachers' Internship: A Model To Encourage Career Continuity And Program Reform. هدفا فيها إلى تقديم أنموذج تقويمي يستخدم مصادر بيانات متعددة وعلى نطاق واسع من جامعة أوبورن Auburn في ولاية ألاباما Alabama للحصول على معلومات وبيانات تحقق هدفين رئيسين: الأول يتعلق بأداء المعلمين لدورهم القيادي وممارساتهم الصفيّة. والثاني؛ يتعلق بتعليم المعلمين ليصبحوا ممارسين للتأمل. استخدم لتحقيق الهدف الأول الملاحظات الصفية بإستخدام الأداة المعتمدة لترخيص المعلمين في الولاية، والتي تتضمن ٤١ بنداً تصف التعليم الفاعل في سبعة مجالات من كفايات التدريس، هي: التحضير للدروس، وعرض الدروس، وتقييم الطلبة، وإدارة الصف، وايجاد المناخ التعليمي الايجابي، والتواصل، والمسئوليات المهنية. طبقت الاستبانة على ١١٣ طالبا موزعين على تسعة برامج في كلية التربية. أما الهدف الثاني فقيس من خلال ملفات الطلبة Portfolio الملتحقين بدائرة التربية في جامعة أوبورن، وتم جمع ٦٤ ملف طالب ومراجعتها لمعرفة تطور الطلبة ومساهمتها في تطوير برامج الكلية. وجدت من الدراسة أن الطلبة المعلمين يظهرون كفايات عالية في مجال التواصل والمسئوليات المهنية، في حين كانت كفاية إدارة الصف الأقل ظهوراً عندهم؛ كإستخدام الوقت بفعّالية، وبدء واقفال الدرس، وضبط سلوكيات الطلبة.

وقدّم كاريكايدس وديمتريو Kyriakides & Demetriou (2007) أنموذجاً آخر في دراسة لهما بعنوان " تقديم نظام تقويمي للمعلمين مستند إلى أبحاث في الفاعلية: استقصاء وجهات نظر ذوي المصلحة" Introducing A Teacher Evaluation System Based on Effectiveness Research: An Investigation of Stakeholders Perceptions. استهدفت معرفة وجهات نظر

المعلمين والمراقبين "المفتشين" Inspectors في قبرص في نظام تقويم المعلمين بالاستناد إلى نتائج الأبحاث في فاعلية المعلمين Teacher Effectiveness Research؛ في محاولة لمعرفة درجة مساعدة هذه الأبحاث في بناء نظام شامل وموثوق لتقويم المعلمين وقبوله من ذوي العلاقة بالنظام التربوي في قبرص.

ولتحقيق الهدف بنيت استبانة اشتملت على نماذج تقويم المعلمين الواردة في هذه الأبحاث المتعلقة بفاعلية المعلمين، لمعرفة وجهات نظر ذوي العلاقة (معلمين ومراقبين) بدرجة مناسبة هذه النماذج ومعرفة أفضل مصادر البيانات وطرق إستخدامها للحصول على بيانات صادقة وموثوقة لتقويم المعلمين. وتمثلت هذه النماذج في: أنموذج المصادر- المنفعة Resource-Utilization، وأنموذج العمل-العملية Working-Process، وأنموذج الغاية والمهمة Goal and task، وأنموذج رضا "الهيئات" المدرسية School-Constituencies Satisfaction، وأنموذج المساءلة Accountability وأنموذج غياب المشاكل Absence of problems، وأنموذج التعلم المستمر Continuous learning.

وزعت الاستبانة على ٢٢٢ معلماً ومفتشاً (١٧٥ معلماً و٤٧ مفتشاً)، بالإضافة إلى مقابلة ٤ معلمين و٣ مفتشين للتأكد من صدق نتائج الاستبانة ولغايات تثليث البيانات. كان هناك اتفاق بين المعلمين والمراقبين على أن نماذج العمل والعملية، والتعلم المستمر أكثر النماذج المناسبة لتقويم أداء المعلمين، في حين أن أنموذج رضا الشركاء "هيئات" المدرسة، وأنموذج الغاية والمهمة هي الأقل مناسبية. كما أظهرت الدراسة فروقاً بين وجهات المعلمين والمفتشين في نظرتهم لمصادر المعلومات، فالمعلمون رأوا أن التقويم الذاتي آلية مناسبة أكثر من الملاحظة الخارجية على عكس المفتشين الذين رأوا أن الملاحظة الخارجية أهم وأكثر مناسبة من التقويم الذاتي. خلصت الدراسة بنظام مكون من ٢٢ بنداً في ستة مجالات تمثل آليات رئيسة ينبغي أن يعكسها ويتضمنها كل نظام تقويمي للمعلمين من أجل تحسين نوعية وجودة بيانات التقويم. والمجالات هي:

- إستخدام مصادر متعددة للبيانات لتقويم فاعلية المعلمين.
- استقصاء الخصائص السيكومترية للملاحظات الخارجية.
- بناء آليات لتحسين مصداقية البيانات من الملاحظات الخارجية.
- استقصاء أثر الملاحظات الخارجية على ممارسات التعليم.

- إستخدام ملف المعلم لأغراض التقويم التجميعي.
- استقصاء صدق البيانات المجمعة من ملفات المعلمين.

وفي السّياق ذاته؛ أجرى ميوجز وليندسي (2008) Muijs & Lindsay دراسة بعنوان "أين نحن؟ دراسة استقصائية لمستويات وطرق تقويم التطور المهني المستمر" Where are we at? An Empirical Study of Levels and Methods of Evaluating Continuing Professional Development. هدفت إلى فحص أهميّة وفوائد إستخدام أنموذج جوسكي Guskey في تقويم التطور المهني المستمر للمعلمين ذي المستويات الخمس: ردود الفعل، وتعلم المشاركين، ودعم المنظمة وتغيرها، وإستخدام المشاركين للمعارف والمهارات الجديدة، تعلم الطلبة في بريطانيا. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان استبانة لجمع آراء المستجيبين في إستخدام أنموذج التقويم للتطور المهني المستمر وفائدته، والدرجة التي يتم بها تقويم نشاطات التطور المهني المستمر في المستويات المختلفة، مقترحين مستوى سادساً لاكتمال تقويم التطوّر المهني المستمر وهو فعالية الكلفة cost – effectiveness للتطور المهني المستمر. تم توزيع الاستبانة على ٢٢٣ من منسقي التطور المهني المستمر و٤١٦ معلماً اختيروا بشكل عشوائي من ١٠٠٠ مدرسة في انجلترا وذلك في خريف ٢٠٠٣.

تبيّن من الدراسة وجود اتفاق بين كل من منسقي التطوّر المهني المستمر والمعلمين على أنّ أكثر أساليب التقويم المتبعة في المدارس هو قياس رضا المشاركين، وقد رأى المنسقون أن ثاني أكثر وسيلة متبعة هي قياس فعالية كلفة التطوير المهني المستمر، واختلف المعلمون معهم في اعتبارهم أن ثاني أكثر وسيلة أو مستوى هي قياس تعلم المشاركين من المعارف والمهارات، ووجد اتفاق بين الطرفين على تدني مستوى تقويم التطوير المهني المستمر في أثره على التغير المنظمي للمدرسة أو إستخدام المعلمين للمعارف والمهارات الجديدة وتعلم الطلبة. ورأى المشاركون من معلمين ومنسقين أنّ الاستبانات غير فاعلة في تقويم التطوّر المهني المستمر في المستويات العليا؛ وهي تصلح فقط عند مستوى ردود الفعل. أما لتقويم المستويات العليا فرأوا أن هناك مصادر عدّة للتحقق من فاعلية التطوّر المهني المستمر منها المقابلات مع المعلمين والطلبة (أكثر طرق التقويم فعالية من وجهة نظرهم)، والأدلة الموثقة كملفات المعلمين والطلبة والكتابة التأملية، وسجلات الأداء والمجلات التعليمية، واختبارات تحصيل الطلبة.

ومن شأن وجود نظام لتقويم برامج تربية المعلمين وتوظيفة أن يساهم في تحسين جودة هذه البرامج. ففي دراسة قام بها هالنيجر Hallinger (2010) بعنوان "إستخدام تقويم أعضاء هيئة التدريس لتحسين جودة التعليم: دراسة طولية في التعليم العالي في جنوب شرق أسيا" Using Faculty Evaluation to Improve Teaching Quality: Longitudinal Case Study of Higher Education in South East Asia. هدفت إلى تحسين جودة التعليم في إحدى الكليات في تايلند Thailand من خلال توظيف نظام تقويم التدريس ونظام المكافآت المتبع في الكلية بتحليل البيانات المجمعة من تقويمات الطلبة للمساقات المختلفة في الكلية التي تم تجميعها خلال سبع سنوات ما بين العام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ و ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨. والبالغ عددها ٣٣٨٩٦ تقييم طالب تم تدريسهم من ٢٣٣ مُعلماً في ١٧٣٩ فصلاً "مساقاً" Course.

ركزت البيانات المجمّعة على كل من أداء أعضاء هيئة التدريس، ونظام المكافآت المتبع في الكلية ودوره في تحسين جودة برامج الكلية، وتمّت الإشارة إلى أن نظام تقويم الأداء في الكلية يشتمل على ستة مجالات رئيسة: رؤية هادفة للتعلم، وتقويم المساقات، والتقويم أثناء الفصول "ضمن المساقات" وإستخدام معايير لتقويم الأداء، والتغذية الراجعة عن الأداء، ومكافآت الأداء. كما تبيّن من البيانات أن توظيف نظام التقويم شهد مستويات من التحسن في فاعلية المدرسين في الكلية خلال السبع سنوات.

وفي مجال بناء أدوات قياس لتقويم برامج ذات علاقة بتربية المعلمين قام أنساه Ansah (2010) بدراسة عنوانها "تصميم أدوات تقويم ذاتي للبرامج الأكاديمية: الدروس والتحديات" Designing Self- Evaluation Instruments For Academic Programmes: Lessons and Challenges هدفت إلى تصميم أدوات تقييم ذاتي لتقويم البرامج الأكاديمية في جامعات البوليتكنيك في غانا وذلك عام ٢٠٠٧. طبقت الدراسة على ٣٨٠ من أصحاب المصلحة من إداريين ومعلمين وطلبة وخريجين وموظّفين، وتمخض عنها أداة عرّف أصحاب المصلحة محتواها في تسعة مجالات لكل منها مؤشرات تمثلت في: المنهاج، والتعليم، والتعلم، والتقييم، والمخرجات، والموظفات، والمصادر، وتنظيم البرامج، وضمان الجودة.

كذلك قامت تايلر Taylor (2010) بدراسة أخرى بعنوان " تطوير أداة لقياس الميول المهنية للمرشحين لبرامج تربية المعلمين" The Development of An Instrument to Measure Teacher Education Candidates Disposition. استهدفت الدراسة بناء أداة لقياس توجّهات الطلبة المرشحين للتعليم والملتحقين في برنامج إعداد المعلم في كل من كلية جرينفيل Creenville، وجامعة الينوي كاربونديل Illinois University Carbondale خلال عام ٢٠٠٩، ويسعون الحصول على شهادة الينوي للتدريس Illinois Certification. طورّت الباحثة لتحقيق هذا الهدف أداة أوليّة استندت فيها إلى معايير اتحاد تقويم المعلم الجديد ودعمه INTASC. قامت من خلالها باقتراح مجموعة بنود في تسعة مجالات "مبادئ" ضرورية للمعلم الجديد، هي: المعرفة بالمحتوى، والتطوّير الشخصي، والتنوع، واستراتيجيات التدريس، وبيئة التعلم، والتواصل، والتخطيط، والتقويم، والتعاون، والسلوك المهني.

ولتحقيق معاملات الصدق والثبات المطلوبة للأداة قامت الباحثة بتطويرها ضمن ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مراجعة الخبراء للأداة لغايات صدق المحتوى؛ إذ قام أعضاء من هيئة التدريس في كلية تربية المعلمين في جامعة جنوب الينوي كاربولنديل بالمراجعة وإعطاء الملاحظات.

المرحلة الثانية: الاختبار التجريبي للأداة لفحص ثبات الأداة؛ بقياس معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا.

المرحلة الثالثة: جمع البيانات النهائية من عينة الدراسة وعددها ١٠٣ من الطلبة المعلمين ومعلميهم المشرفين، وعمل تحليل عاملي Factor Analysis لقياس الصدق العاملي (أحد أشكال صدق البناء). وبناء على النتائج، تم تعديل أوحذف بعض الفقرات للخروج بأداة قياس نهائية تتصف بالصدق (المحتوى والبناء) والثبات، للتمكن من خلالها قياس توجهات المعلمين المرشحين للتعليم والحصول على بيانات موثوقة.

المحور الثالث: دراسات تتعلق بالتربية العملية في برامج تربية المعلمين وتقويمها.

للتربية العملية أثر في مقدرات الطلبة المعلمين العملية وتحسين شخصيتهم. لذا، حظيت هذه التربية باهتمام الباحثين والمقوّمين في التأكد من فاعلية برامج التربية العملية على أكثر من صعيد. ففي دراسة (شاهين، ٢٠٠٧) بعنوان "تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة" هدفت تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين من وجهات نظر الطلبة المعلمين. أعدّ

الباحث استبانة اشتملت على ٦٣ فقرة في أربعة أبعاد، هي: أهداف البرنامج، وخطوات تنفيذ البرنامج، ودور إدارة المدرسة، ودور المعلم المتعاون. وزعت الاستبانة على ٣٨٩ طالباً وطالبة مسجلين في مقرر التربية العملية خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٥- ٢٠٠٦ من أصل ١٥٥٧. تبيّن من نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة المعلمين على الاستبانة كانت عالية مع وجود بعض نقاط الضعف توزعت في محاور الاستبانة الأربعة وبالذات في مجال دور إدارة المدرسة. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≥ ٠,٠٥) في تقديرات المعلمين لفقرات الاستبانة تعزى إلى التخصص واختيار المدرسة. وفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى نفسه في تقديرات الطلبة المعلمين لفقرات الاستبانة في أبعادها لصالح بعد أهداف البرنامج وأدوار المعلم المتعاون، مقارنة ببعد خطوات تنفيذ البرنامج وأدوار إدارة المدرسة؛ أي أن هناك تفاوتاً في درجة ضبط إجراءات تنفيذ البرنامج وأدوار إدارة المدرسة.

وفي السّياق ذاته؛ قام القاسم (٢٠٠٨) بدراسة عنوانها "تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية /جامعة القدس المفتوحة". وهدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس في جامعة القدس المفتوحة، واستخدم الباحث لهذا الغرض أنموذج تقويم المتدرب المعتمد في جامعة القدس المفتوحة لتقويم أداء الطالب المعلم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية. وطبّق الأنموذج على ٨١ طالباً وطالبة (١٣ طالباً معلماً و٦٨ طالبة معلمة) مسجلين في مقرر التربية العملية، وذلك في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٤- ٢٠٠٥. تكوّن الأنموذج المستخدم من ٤٨ فقرة موزعة على أربع مجالات، هي: التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، وتنفيذ الموقف التعليمي/ التعلمي، وتقويم الموقف التعليمي/ التعلمي، والصفات الشخصية الذاتية. أظهرت النتائج قصوراً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، وكشفت الدراسة عن أنّ هناك ٤٥ فعالية حصلت على تقدير متوسط فما دون ولم تظهر الدراسة أية فروق في أداء المعلمين تعزى إلى جنس الطالب المعلم أو تخصصه.

كما أجرى القمش والخرابشة (٢٠٠٩) دراسة بعنوان "تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهات نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين". هدفت إلى تقويم واقع التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهات نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين. ولتحقيق الهدف طوّر الباحثان استبانتين الأولى للمتدربين تكونت من ٢١ فقرة في أربعة مجالات: أثر التدريب في تطوير معلومات المتدربين ومعارفهم، وأثر التدريب في تطوير أساليب التدريس التي يعتمدها المتدربون، ودور التدريب في إيجاد تفاعل اجتماعي وتنمية المقدرة على حل المشكلات، وأثر التدريب في توزيع جهود المتدربين بين الدراسة والتدريس. أما الاستبانة الثانية فكانت للمعلمين المتعاونين؛ تكونت من عشر فقرات في مجالين: دور التدريب في تطوير البرامج الدراسية، دور التدريب في إلقاء الضوء على إمكانات المتدربين ومعارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم. وزعت الاستبانة الأولى على ٢٧٨ طالباً وطالبة مسجلين لمساق التدريب العملي الميداني في تخصص دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع في عمان، والثانية على ٣٥ من المعلمين المتعاونين المشرفين على المتدربين، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥. وجد من الدراسة أنّ هناك حاجة لتطوير المهارات العملية لدى الطلبة في مجال الاختصاص، وأظهرت وجود أثر وبدرجة عالية للبرنامج في إيجاد تفاعل اجتماعي وتنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المتعلمين. بالإضافة إلى رؤية المعلمين المتعاونين بإسهام التدريب العملي الميداني في تطوير البرامج الدراسية لتخصص دبلوم التربية الخاصة، وتسليطه الضوء على إمكانيات المتدربين ومعارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم في مجال التخصص.

كما أجرت جارفيس سيلينجر وبرات وكولينز Jarvis-Selenger, Pratt & Collins (2010) دراسة بعنوان "رحلات إلى أن يصبح الطالب معلماً: جدولة فصول التطور المهني" Journeys Toward Becoming A Teacher: Charting The Course Of Professional Development. هدفت إلى معرفة كيف أن المعتقدات والتوجّهات عند الطلبة تؤثر على تطوّر هويتهم والتزامهم نحو التدريس. واستندت الدراسة إلى منطق أن النظر من خلال عيون المعلمين قبل الخدمة ضروري لفهم الرحلة السياقية والشخصية للتعلم. اتبع الباحثون منهجيّة النظرية المتجذرة Grounded Theory، وكان البحث جزءاً من دراسة طولية لمشروع استمر ست سنوات بحث في التغييرات في تفكير المعلمين عن التعليم والتعلم في أول خمس سنوات. وفي السنة السادسة اختير ٢١١ طالباً وطالبة من أصل ٤٠٠٠ طالب في كلية التربية في جامعة كولومبيا البريطانية في كندا، ممن وافقوا على أنْ

يكونوا جزءاً من مشروع الدراسة في السنة السادسة. اختير منهم ٢٣ طالباً (١١ طالباً و١٢ طالبة) وافقوا على أن يكونوا جزءاً فرعياً من عينة الدراسة Sub-Sample والانخراط في عمليات بحث عميقة لفهم كيف يرون الخبرة في تدريب المعلمين.

تمثلت أداة الدراسة في مقابلة أجريت مرتين؛ المرّة الاولى للكشف عن خبرات الأفراد المتعلقة بالبرنامج والتي تعكس معتقداتهم والتزامهم نحو التدريس. والمرّة الثانية كانت بعد ثمانية شهور تقريباً بعد انخراطهم في برنامج التدريب العملي للكشف عن خبراتهم في التدريب العملي. وكانت هذه المقابلات مفتوحة ومسجلة، وتمخض عن الدراسة فكرتان رئيستان تتعلقان بالهوية والالتزام. إذ تحدث المشاركون عن الهوية بدلالة الكيفية التي يتصوّرون أنفسهم كطلبة أو معلمين، وناقشوا الالتزام بدلالة التفاني والحماس لأن يكونوا معلمين مما ساهم في تطوير البرامج بما يرونه من تأثير برنامج تربية المعلمين العملي على الهوية والالتزام نحو التعليم.

وفي دراسة أجريت مؤخراً لبينيدة وزملائه أوكار وموريئو وبيلفيس Pineda, Ucar Morino & Belvis (2011) بعنوان تقويم تدريب المعلمين المستمر في قطاع تعليم الطفولة المبكرة في أسبانيا" Evaluation Of Teachers Continuing Training In The Early Childhood Education Sector In Spain. وهدفت إلى تقويم واقع التدريب المستمر في قطاع تعليم الطفولة المبكرة في إسبانيا. ولتحقيق الهدف استخدم الباحثون استبيانين: استبانة مديري ومنسقي قطاع تعليم الطفولة المبكرة، واستبانة المعلمين أو التربويين في القطاع ذاته، بالإضافة إلى إستخدام المقابلات ومجموعات النقاش. اشتملت هذه الأدوات على مجموعة أبعاد في ثلاثة عوامل؛ تمثلت في: واقع التدريب المستمر من حيث المدى والانتشار Range & extent والتمويل والثقافة والتسهيلات والمعوقات، وخصائص التدريب المستمر من حيث التدريب ومحتواه وطرقه والمصادر وأنظمة التقويم فيه، ونتائج التدريب المستمر من حيث الرضا والتعلم والملاءمة في أساليبه ونقل التعلم والأثر. وأرسلت الاستبانات إلى ٣٠٠٠ من المعلمين والإداريين في قطاع التعليم في الطفولة المبكرة استرجع منها ١٥٠٠ وأجريت ٥٠ مقابلة وعشر حلقات نقاش مع ٧٠ من المعلمين والإداريين في المجال نفسه.

تبيّن من النتائج أنّ مستوى المشاركة في مبادرات التدريب المستمر مرتفع عموماً وانتشارها في إسبانيا بشكل واسع، وأنّ جزءاً كبيراً من تمويلها يكون على الحكومة. أما عن العوامل التي تحدد مستوى المشاركة؛ فمنها عوامل شخصية، ومنها ما يعتمد على مزودي التدريب. وتبيّن أن أكثر العوامل

التي تسهّل المشاركة تتمثّل في: وجود منظمات ومؤسسات وجماعات خارجية (خارج مراكز التدريب) تدعم المعلمين، والعمل بروح الفريق، وجودة التدريب المقدّم، وانتشار مراكز التدريب في أنحاء البلاد. أما العوامل الرئيسة التي تعوّق المشاركة فهي: الافتقار إلى المرونة في الجدول الزمني للتدريب، وصعوبة التوفيق بين التدريب والحياة العائلية، والتكلفة العالية للتدريب، بالإضافة إلى الافتقار إلى سياسات واضحة وثابتة للتدريب في مراكز التدريب.

أظهرت الدّراسة رضا المشاركين عن أساليب التدريب ومناسبتها لهم ومقابلتها لاحتياجاتهم، واعتبر المشاركون أن أفضل محتوى هو المحتوى الحديث والمواكب للمستجدات، وأن أفضل تدريب الهادف إلى الإبداع وتجديد الفكر وليس الترقية، والذي يستخدم التدريب الصفي ويوظّف التكنولوجيا الحديثة. كما أبدى المشاركون رضاهم عن المواد المستخدمة في التدريب وتصميمه، وأشادوا بفاعلية التدريب المستمر، والتعلم الحاصل لديهم في معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وتوظيفهم للمهارات المكتسبة في سياقات العمل، وأثر التدريب على تطورهم الشخصي، وإثراء ثقافاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، والتحسين المهني.

المحور الرابع: دراسات تتعلق بتقويم برامج تربية المعلّمين بشكل عام

كشفت مجمل دراسات تقويم برامج تربية المعلمين عن الأثر الإيجابي الذي تتركه هذه البرامج على ممارسة المعلمين التعليمية؛ ففي دراسة الكساب (٢٠٠٩) "تقييم مساق أساليب تدريس الدراسات الاجتماعيّة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة" الهادفة إلى تقييم فاعلية المساق المشار إليه في إعداد طلبة تخصص معلم صف في الجامعات الأردنية. وقد وظّف لتحقيق هذا الهدف استبانة تناولت ٤٣ كفاية موزعة على خمسة محاور: التخطيط، والمعرفة، وعرض المادة الدراسيّة، وإستخدام الوسائل التعليميّة، والتقويم. طبّقت الأداة على ١٥٦ طالباً وطالبة من الجامعات الأردنية يشكلون كافة الطلبة ممن درسوا مساق أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية للعام الدراسي ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الأداة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وفي مجال الكفايات المعرفية وعرض المادة الدراسية وإستخدام الوسائل التعليمية والأداة الكليّة لصالح الجامعات الحكوميّة.

وفي دراسة كنعان (٢٠٠٩) بعنوان "تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهات نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء الهيئة التعليمية" هدفت إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده في ضوء المتغيرات العالمية، وتعرّف واقع برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق، وبناء مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية. أعد الباحث المقياس في جزئين رئيسيين هما:

١. تقويم مخرجات برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة في مجالات: الإعداد المهني والإعداد الثقافي، والإعداد الأكاديمي، والإعداد الاجتماعي.
٢. تقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة في مجالات: الأهداف، والمحتوى، والإدارة التعليمية واحتياجات البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، وطرائق التدريس، والمنشآت، وتقنيات التعليم، والتقويم.

طبّق الباحث الأداة على طلاب السنة الرابعة من اختصاص معلم صف في كلية التربية في جامعة دمشق، في العام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦، وعددهم ١٤٨ من أصل ٤٠٠ طالب وطالبة، بالإضافة إلى ٦ من أعضاء هيئة التدريس في الكلية يدرّسون قسم معلم صف عملياً ونظرياً من أصل ١٤ عضو. وجد من الدراسة أن برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في مجالات الإعداد المهني والاجتماعي والثقافي الأكاديمي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب، وكانت أكثر الاحتياجات فيها: التدريب على استثمار الوقت التعليمي بطريقة فاعلة، وعلى المشاركة في اتخاذ القرار، وعلى إستخدام التقنية في التعليم، والتعرّف إلى الفلسفة التربوية في المجتمع، وطبيعة المتعلمين وخصائصهم، واختيار الثقافة التعليمية المناسبة للموقف التعليم، والمشاركة في المجتمعات والنوادي العلمية، واكتساب اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم، والرغبة في العمل الجماعي، ومهارات البحث العلمي، والإلمام بتجارب حديثة في ميدان تعليم المادة الدراسية.

أما عن مجالات تقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة؛ فوجد أن برنامج تربية المعلمين يحقق بعض المعايير في مجالات ولم يحققها في مجالات أخرى. ولتحقيقها هناك ضرورة إلى تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة في مؤسسات إعداد المعلمين مع إستخدام أساليب التعلم الذاتي والتعاوني وحل المشكلات، وإستخدام التكنولوجيا في التعليم، والتدريب على مهارات التفكير والاتصال وحل المشكلات والعمل التعاوني، مع ضرورة المراجعة والتقويم المستمرين لبرامج إعداد المعلمين

وطرائق التدريس فيها، والتقويم المستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس ومتابعة تطورهم المهني، وتشجيع الطلبة والمعلمين وتحفيزهم على المشاركة في أنشطة خدمة المجتمع والعمل التطوعي.

وفي دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠) بعنوان "تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهات نظر الطلبة". وهدفت إلى تقويم برنامج دبلوم التربية في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف وزّع الباحثان أداة من تصميمهما على ١٢١ طالباً وطالبة من الملتحقين في البرنامج في العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ من أصل ٣١٢. قيّمت الأداة البرنامج في ثلاثة مجالات: الأهداف والمحتوى والمخرجات. أظهرت نتائج التقويم حصول البرنامج على تقدير متوسط من وجهات نظر الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $.05 \leq \alpha$ في تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات البرنامج تعزى إلى الجنس والتخصص ووحود فروق دالة في تقييم الطلبة للمحتوى والمخرجات تعزى لسنوات الخبرة.

كما قام توماس ولودمان Thomas & Loudman (2001) بدراسة عنوانها "تقويم برامج تربية المعلمين باستخدم مسح وطني" Evaluating Teacher Education Programs Using a National Survey هدفت إلى تقويم برامج تربية المعلمين في مستوى البكالوريوس والماجستير في الجامعات البحثية ذات التصنيف الأول حسب تصنيف كارنيجي Carnegie في الولايات المتحدة. واستخدما لتحقيق هذا الهدف أداة المسح الوطنية لخريجي برنامج تربية المعلمين National Survey of Teacher Education Program Graduates، واستخدمت الأداة لقياس فاعلية البرامج التحضيرية في تربية المعلمين في أربعة مجالات: الرضا الوظيفي، وجودة البرنامج، ومهارات التدريس، والمعرفة المهنية والتربوية. طبقت هذه الأداة عام ١٩٩٧على ٤٣٤ من خريجي العام الدراسي ١٩٩٦ و١٩٩٥ الحاصلين على إجازة في التعليم، وممن مارسوا ما لا يقل عن سنة عمل سواء في التربية أم خارجها. وتبيّن من الدراسة أنّ أفراد عينة الدراسة أظهروا إيجابية كبيرة نحو برامجهم ووظيفتهم. وأن طلبة البكالوريوس والماجستير أظهروا تشابها في هذه الإيجابية، وأنهم سجلوا إيجابية في المقياس أكثر من المعايير الوطنية.

أما دراسة كونزمان Kunzman (2002) بعنوان " التعليم ما قبل الخدمة للمعلمين الخبراء: ما الذي يعلمه برنامج ستانفورد لتربية المعلمين لأولئك الذين قاموا بالتدريس مسبقاً" Pre-Service Education For Experienced Teachers: What STED Teaches Those Who Have Already Taught. فقد فحصت الخبرات التي يشعر المعلمون بأنهم اكتسبوها نتيجة انخراطهم في برنامج ستانفورد لتربية المعلمين في جامعة ستانفورد في كاليفورنيا قبل الخدمة. واعتمد الباحث في ذلك على مقابلة ثلاثة وعشرين طالباً من الملتحقين بالبرنامج. وبرزت خمس أفكار رئيسة من المقابلات كمجالات مهمة لتعلم المعلمين، هي: زيادة فاعلية العمل مع الطلبة المجدّين، وزيادة التطور في تخطيط المنهاج بالذات في تطابق الأهداف بعيدة المدى مع التقييمات، وتقدير إضافي للتعليم التعاوني والمقدرة على دعم رعاية الجماعة، بالإضافة إلى فرص منتظمة للتغذية الراجعة، والتأمل في ممارسات التعليم، وتطوير أطر نظرية لدعم مهارات التدريس والرؤية.

أمّا دراسة رَسِلْ Rusell (2009) بعنوان "تقويم برنامج بكالوريوس برنامج تربية المعلمين في جامعة كاردينال ستريتش" A program evaluation of Cardinal Strich University's undergraduate teacher education program. فهدفت إلى تقويم فاعاية برنامج تربية المعلمين في جامعة كاردينال ستريتش Cardinal Strich واستندت الباحثة إلى معايير ويسكونسين للمعلمين Wisconsin Teacher Standards، وطوّر أداة قياس شبيهة بالمعايير التي طوّرها اتحاد تقييم المعلم الجديد ودعمه كانت في أربعة مجالات: الممارسة التعليمية، والتنوع، والثقافة المدرسية، والتطوّر المهني. طبقت الأداة على ٥٠ خريجاً من الجامعة في العامين ٢٠٠٥ و ٢٠٠٦، و ٢٠ مديراً ممن توّظف لديهم هؤلاء الخريجين، بالإضافة إلى ٦ من المعلمين المتعاونين Mentor Teachers المساعدين لأولئك الخريجين. وجد من الدراسة أن المعلمين المبتدئين يناضلون في البداية في مجال الثقافة المدرسيّة؛ إذ أنهم يكونون بحاجة إلى فهم المدرسة والصفات المهنية التي تعتبرها المدرسة مهمة، مع الإشارة إلى أن القيادة المدرسية تساهم في نجاح المعلم المبتدئ في هذا السياق من خلال التدريب والمساعدة والتوجيه. وأن المعلمين المبتدئين الذين لديهم توجهات مهنية إيجابية ويتأملون في ممارساتهم، والقادرين على تكييف المنهاج والتدريس مع الطلبة وخصائصهم، أقل معاناة من سواهم.

وفي مراجعة دارلنج هاموند ونيوتن ووي Darling-Hammond, Newton & Wei (2010) بعنوان "تقويم مخرجات تربية المعلمين: دراسة برنامج ستانفورد لتربية المعلمين" Evaluation Teacher Education Outcomes: A Study Of The Stanford Teacher Education Programme. تمّ فيها وصف مجموعة من إستراتيجيات التقييم والبحث لتقويم مخرجات برنامج تربية المعلمين في جامعة ستانفورد في كاليفورنيا، واستخدمت العديد من الأدوات في هذه الاستراتيجيات منها: المسوح، والمقابلات لمعرفة تصورات الطلبة عن عناصر البرنامج، والملاحظات، وكذلك ملفات أداء الطلبة. أكدت الدراسات أنّ لدى الطلبة المتخرجين من برنامج ستانفورد لتربية المعلمين قيمة إضافية قوية في مكاسب تعلمية. كما أوجدت رضا وارتياحاً من الموظِفين عن كفايات المعلمين الذين يقومون بتوظيفهم، وأظهرت الدراسة أكثر نقاط القوة في البرنامج، والمتمثلة في قوة أكاديمية وبحثية في التدريب من أجل التدريس، وإظهار الالتزام نحو تعلم الطلبة على تنوعهم، والتأهب والتحضير لقيادة المدرسة وإصلاحها. ووجدت الدراسات ارتباطاً عالياً بين ممارسات التعليم والاستعداد لمهنة التعليم، وأن المعلمين محضَرون بشكل جيد وأكثر ضبطاً للتدريس، واستناداً إلى البحث في عمل قراراتهم ووضع أهدافهم التعليمية الخاصة وتقويمها.

وفي السّياق ذاته؛ قامت بحوص ونبهاني Bahous & Nabhani (2010) بدراسة عنوانها " تقدير مخرجات التعلم لبرنامج تربية" Assessing Education Program Learning Outcomes. استهدفت تقويم برنامج تربية المعلمين قبل الخدمة في إحدى الجامعات الخاصة في لبنان من خلال تقويم مخرجات التعلم لمعرفة فيما إذا تمت مقابلة الأهداف المقصودة، تمهيداً لوضع خطة إستراتيجي للبرنامج بناء على البيانات المجمّعة. ولتحقيق الهدف؛ بنيت استبانة استناداً إلى المفاهيم الرئيسة لمخرجات التعلم المقصودة من البرنامج المتمثلة في: المعرفة ذات الصلة بموضوع التخصص، وأساليب التدريس، وأهداف المنهاج، والمهارات العملية، والاتجاهات المناسبة. والكتابات التأملية للطلبة المعلمين ومراجعة الأدب النظري. ومن ثمّ طبقت على الطلبة المعلمين في البرنامج الذين التحقوا في الملاحظات الصفية والتدريب وممارسة التدريس في الصفوف الفعلية وبلغ عددهم ٥٠ طالباً وطالبة. أشار الطلبة المعلمون إلى أن الكتابة التأملية عن العمل إستراتجية فاعلة لتطوير المعلمين؛ فهي تمكنهم من رؤية تفصيلات الممارسة والأخطاء المستقبلية، وتساعد في بناء ثقة أكبر لديهم. كما أكدوا أن فصول التربية العملية أغنت معرفتهم أكثر من الفصول النظرية؛ فهي تسمح لهم رؤية الكيفية التي يمكن من خلالها تطبيق النظريات في غرف الصف، وأنّ برنامج تربية المعلمين يحسّن بشكل ملحوظ إستراتيجيات التدريس

والتخطيط للدروس، وإدارة الصف ومهارات الاتصال، وإدماج الطلبة في التعلم، وطرح تساؤلات ذات مستويات عالية، كما أنه يعزّز التغيّر الإيجابي في الاتجاهات نحو الطلبة والتعلم.

كما قام هجندر (2010) Hegenderبدراسة عنوانها " تقييم معرفة الطلبة المعلمين المهنية والأكاديمية في تربية المعلمين المستندة إلى المدرسة" The Assessment Of The Student Teachers' Academic And Professional Knowledge In School-Based Teacher Education. هدفت إلى تقييم معرفة الطلبة المعلمين في أحد برامج تربية المعلمين قبل الخدمة في السويد. ولتحقيق الهدف تم تنظيم زيارات للطلبة المعلمين في المدارس التي يدرّسون فيها، ثم مقابلة مرشديهم في المدرسة لتقييم معرفة المعلمين، ومن ثمّ عقد مؤتمرات لمناقشة الزيارات والمقابلات. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٢٥ معلماً وطالباً في كلية التربية في إحدى جامعات السويد. أوضحت النتائج أن طريقة التقييم فعّالة لتعليم الطلبة من خلال هذه الزيارات والمؤتمرات، كما أن المعرفة المقيمة لدى لطلبة المعلمين يمكن وصفها بمعرفة إجرائية أي معرفة في أثناء الممارسة "معرفة مرتبطة باكفايات التعليمية "مع تحقيق أهداف التعلم المنطقية والعاطفية وجوانب النشاطات التعليمية.

ملخص الدراسات السابقة:

من مراجعة الدراسات السابقة تبيّن أنّ برامج تربية المعلمين ينبغي أن تستند إلى مجوعة معايير تتعلق بالاعتماد، والمنهاج، وعمليات التعلم والتعليم، وأعضاء هيئة التدريس، والتقويم والتربية العملية والموارد والمصادروغيرها، وأن الالتحاق بها يتأثر بالعديد من العوامل الثقافية والشخصية التي من المفترض أخذها بعين الاعتبار عند تصميم هذه البرامج سواء أكانت برامج قبل الخدمة أم خلالها.

فالدراسات السابقة أشارت إلى نماذج لتقويم برامج تربية المعلمين للتحقق من فاعليتها؛ وإلى أدوات قياس طوّرت بطرق ممنهجة، للحصول على بيانات صادقة وموثوقة، وبُنيت بالاستناد إلى آراء ذوي العلاقة ببرامج تربية المعلمين والأبحاث في فاعلية المعلمين. ومن شأن هذه الأدوات أنْ تساهم في معرفة الكفايات التي يكتسبها المعلمون نتيجة انخراطهم في هذه البرامج، ومعرفة درجة تعزيز الكفايات التعليمية لديهم، كما يمكن الإفادة من عمليات التقويم في التأكد من فاعلية البرامج وتحقيق أهدافها، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها، مما يدفع القائمين عليها على التأمل فيها، واتخاذ قرارات تتعلق بتحسينها.

تبيّن أيضاً من الدراسات السابقة أهمية التربية العملية في برامج تربية المعلمين في تحويل النظرية إلى ممارسة، وفي صقل إمكانيات المتدربين ومعارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم في مجال التخصص، بالإضافة إلى أثرها على التطور الشخصي والاجتماعي، والتحسن المهني لدى الطلبة المعلمين، وعلى مهننة التعليم.

وبناء على ما سبق، يمكن الإفادة من الدراسات السابقة في تطوير أدوات قياس لتقويم برامج تربية المعلمين تشتمل على معايير ومؤشرات تتعلق بكفايات المعلمين التي يكتسبها المعلمون نتيجة التعرض للبرامج بشكل عام، ومؤشرات ومحاور لتقويم البرامج نفسها في إطارها الخاص من محتوى وأهداف وتنظيم ومصادر وعمليات التعلم والتعليم وغيرها من المحاور. إذ تعرّضت الدراسات في مجملها إلى تقويم فاعلية المعلمين وبرامج تربيتهم سواء قبل الخدمة أم خلالها. لكنها لم تتعرض- حسب علم الباحثة- إلى مؤشرات يتم من خلالها تقويم إدارة نظام تربية المعلمين ومهنة التعليم في الأدوات نفسها أو الدراسات، وهذا ما ستعمل هذه الدراسة على إضافته؛ إذ أنّه سيتم تطوير أداة قياس تشتمل مؤشرات يمكن من خلالها متابعة وتقويم ليس فقط فاعلية المعلمين وبرامج تربية المعلّمين، وإنّما إدارة نظام تربية المعلمين ومهننة التعليم؛ أي بناء أداة قياس لمتابعة وتقويم نظام تربية المعلمين بشكل شمولي.

الفصل الثالث

المنهجيّة والإجراءات

يصف هذا الفصل منهجيّة الدراسة، ومجتمعها، وأداة جمع البيانات وطريقة بنائها، والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات جمع البيانات، والمعالجة الاحصائية المستخدمة في تحليل هذه البيانات، بالإضافة إلى إجراءات التحقق من واقعيّة الأداة المطوّرة، وإمكانية توظيفها في متابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها من وزارة التربية والتعليم العالي والجامعات الفلسطينية.

منهجيّة الدراسة:

هدفت الدراسة التوصّل إلى أداة قياس مناسبة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة منهجيّة البحث المسحي- التطويري مراعية اجراءات تطوير الاختبارات الموضوعة من الجمعية الامريكية للبحث التربوي American Educational Research Association (AERA)، والجمعية الأمريكية النفسية American Psychological Association (APA)، والمجلس الوطني للقياس في التربية National Council on Measurement in Education (NCME) كما جاءت في معايير الاختبارات التربوية والنفسية Standards for Educational and Psychological Testing التي ترى كما وردت في (Taylor, 2010) أنه بعد تحديد الغرض من أداة القياس والاستنتاجات المقصودة من علاماتها ونتائجها؛ فإنّ من الضروري أن تحدّد الجوانب الآتية في تطوير الاختبارات (أدوات القياس): تعريف الإطار العام للاختبار، تطوير مواصفات الاختبار، تطوير وتقويم البنود، وضع التدريج المناسب (وضع العلامات)، تجميع الاختبار ومراجعته، حساب تقديرات الصدق والثبات، ومن ثم إدارة الأداة أي تنفيذها وتجميع العلامات، ومن ثم كتابة تقرير بالنتائج. وروعيت هذه الاجراءات في مجملها في تطوير الأداة الحالية ضمن المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: جمع معلومات نظرية عن المعلمين الفاعلين، وبرامج تربية المعلمين، وإدارة نظام تربية المعلمين، ومهنة التعليم، بالإضافة إلى جمع معلومات عن مؤشرات تدلّ على فاعلية المعلمين وبرامج تربيتهم وإدارة نظام المعلمين عموماً، ومهنة التعليم. وتمت الإفادة من هذه المؤشرات في بناء بنود عناصر أداة القياس المقترحة ومجالاتها لمتابعة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين وتقويمها.

المرحلة الثانية: تحليل إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين لفرز المتغيرات المفتاحية للأداة لتكون المحاور والمجالات الرئيسة في أداة القياس المراد بنائها؛ إذ اعتبرت عناصر الإستراتيجية (الرؤية للمعلمين، وبرامج إعداد المعلمين، وبرامج تأهيل المعلمين، ومهنة التعليم، وإدارة النظام) المحاور الرئيسة للأداة وشكلت الإطار العام لها، أما مجالات هذه العناصر وبنودها (المؤشرات)، فتمت استنادا إلى تحليل توصيات الإستراتيجية ومراجعة الأدب التربوي.

أجريت المرحلتان الأولى والثانية بشكل متزامن أكثر من كونهما متتابعتين؛ إذ أنّ مراجعة الأدب كانت قبل تحليل إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وأثناء التحليل وبعده، فالتحليل ساهم في وضع الإطار العام لبناء أداة القياس ومواصفاتها، ومراجعة الأدب التربوي أكد الأساس النظري الذي بنيت عليه الاستراتيجية، وساهم في تطوير مؤشرات (بنود للأداة) تدعم عناصر ومحتوى الاستراتيجية.

تمت الإفادة في بناء مجالات محور الرؤية للمعلمين وبنوده من رؤية كل من: وزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي في مؤتمرهم المنعقد في دمشق عام ٢٠٠٠ برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ورؤية مور وبيري لمعلم عام ٢٠٣٠ (Moore & Berry, 2010)، ومعايير اتحاد تقويم المعلم الجديد ودعمه INTASC كما وردت في (Rusell, 2009; Taylor, 2010)، والمعاييرالتي وضعها المجلس الوطني لمعايير مهنة التعليم National Board for Professional Teaching (٢٠٠٢) للمعلمين الفاعلين، ونظرية "الأساس الأخلاقي لمهنية المعلم" Moral Base for Teacher Professionalism؛ التي وضعها Sockett عام ١٩٩٣ حسبما جاءت في (Tichenor & Tichenor, 2005)، بالإضافة إلى مجالات تركيز المعلمين للقيام بالأدوار المتوقعة منهم كما رآها فيمان نمسر (Feiman–Nemser, 2001)، ومجالات فاعلية المعلم كما أشار إليها رينولدز وزملاؤه (Reynolds et al, 2003).

أما في محور إعداد المعلمين، فتمت الإفادة من مجالات جودة البرامج الأكاديمية في مجال التربية كما رآها أنساه (Ansah, 2010)، ودراسة كل من هالينجر (Hallinger, 2010)، وبحوص ونبهاني (Bahous & Nabhani, 2010).

وفي محور تأهيل المعلمين (التطور المهني المستمر) أفادت الباحثة من مجالات التطور المهني للمعلمين التي أشار إليها ثاندي Thandi (2006)، ومعايير التطوّر المهني المستمر التي أشار إليها

هازينكر Hunzincker (2010)، ومجالات جودة البرامج الأكاديميّة التي أشار إليها أنساه (Ansah, 2010).

وفيما يرتبط بمحور مهنة التعليم؛ فتمّت الإفادة من المعايير التي أشار إليها كل من (Raymond, 2006; Zuoyo, 2002; Darling-Hammond, 2005). في حين أفادت الباحثة من عوامل تحسين برنامج تربية المعلمين الواردة في دين وزملائه (Dean et al, 2005) في محور إدارة نظام المعلمين وتربيتهم.

وبناءً على مراجعة الأدب التربوي وتحليل إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، جُمّع عدد من البنود (المؤشرات) ذات العلاقة بعناصر إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، وروجعت وبُوّبت ضمن محاور ومجالات لتشكل أداة القياس الأولية التي استخدمت في المرحلة اللاحقة.

المرحلة الثالثة: جمع معلومات عن الأداة وفقراتها من مجتمع الدراسة؛ وذلك تمهيداً لإخراجها بصورتها النهائية، وذلك وفق الآتي:

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الفنيّين العاملين في المؤسسات القائمة على بناء إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم وتنفيذها ومتابعتها في الضفة الغربية في فلسطين وهم: أعضاء هيئات التدريس في كليات ودوائر التربية في الكليات والجامعات الفلسطينية، وتم توزيعهم حسب متغير الجنس والرتبة الأكاديمية، والعاملون الفنيّون في الجهات المسئولة عن إدارة نظام الإستراتيجية ممثلين في كل من هيئة تطوير مهنة التعليم، وهيئة الاعتماد والجودة، والإدارات العامة في وزارة التربية ذات العلاقة بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، ومديريات التربية من مديري تربية ونوابهم ورؤساء الأقسام ذات العلاقة والمشرفين التربويين، وتم توزيعهم حسب الجهة التي يعملون فيها والجنس والمسمى الوظيفي. بالإضافة إلى أعضاء اللجنة المرجعية للإستراتيجية غير المندرجين في الفئات السابقة الذكر، وبلغ أفراد مجتمع الدراسة ٨٨٢ تربوياً. أما عن أفراد الدراسة الذين استجابوا للأداة الأوليّة فقد بلغ عددهم ٥٩٢ تربوياً. ثمانية منهم فاتهم إعطاء بعض المعلومات الشخصية عنهم (الجنس، أو مكان العمل، أو المسمى الوظيفي أو الرتبة الأكاديمية). ويوضح الجدول (١) أعداد أفراد مجتمع الدراسة، والجدول (٢) أفراد الدراسة المجيبين عن فقرات أداة القياس الأوليّة، وتوزّعهم حسب المتغيرات الواردة أعلاه.

جدول ١. توزّع أفر اد مجتمع الدراسة حسب جهة العمل والجنس والمسمى الوظيفي والرتبة الأكاديمية

جهة العمل	الرتبة الأكاديمية أو المسمى الوظيفي	الجنس	العدد	المجموع
الجامعات والكليات	أستاذ	ذكر	4	303
		أنثى	2	
	أستاذ مشارك	ذكر	30	
		أنثى	1	
	أستاذ مساعد	ذكر	132	
		أنثى	30	
	محاضر	ذكر	76	
		أنثى	28	
هيئة الاعتماد والجودة	مدير عام	ذكر	1	7
		أنثى	-	
	مدير	ذكر	2	
		أنثى	1	
	رئيس قسم	ذكر	-	
		أنثى	3	
هيئة تطوير مهنة التعليم	مدير	ذكر	2	4
		أنثى	-	
	رئيس وحدة	ذكر	2	
		أنثى	-	
الوزارة "الإدارات العامة ذات العلاقة"	مدير عام	ذكر	2	34
		أنثى	1	
	نائب مدير عام	ذكر	2	
		أنثى	-	
	مدير	ذكر	3	
		أنثى	2	
	رئيس قسم	ذكر	11	
		أنثى	4	
	مشرف تربوي	ذكر	6	
		أنثى	3	
مديريات التربية	مدير تربية	ذكر	12	529
		أنثى	4	
	نائب مدير تربية (فني)	ذكر	14	
		أنثى	2	
	رئيس قسم	ذكر	23	
		أنثى	3	
	مشرف تربوي	ذكر	245	
		أنثى	191	
	موظف إداري	ذكر	21	
		أنثى	14	
أخرى	مدير	ذكر	2	5
	نائب مدير	ذكر	2	
	استاذ مساعد	أنثى	1	
المجموع الكلي				882

(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١١ ؛ جامعة بيرزيت، ٢٠١١؛ جامعة القدس المفتوحة، ٢٠١١؛ جامعة النجاح الوطنية، ٢٠١١؛ جامعة الخليل، ٢٠١١؛ جامعة القدس، ٢٠١١؛ جامعة بيت لحم، ٢٠١١ ؛ والجامعة العربية الأمريكية، ٢٠١١ وكلية العلوم التربوية، ٢٠١١)

الجدول ٢. أفراد الدراسة وتوزعهم حسب جهة العمل والجنس والمسّمى الوظيفي و"الرتبة الأكاديمية"

جهة العمل	الرتبة الأكاديمية و المسمى الوظيفي	الجنس	العدد	المجموع
الجامعات والكليات	أستاذ	ذكر	2	193
		أنثى	2	
	أستاذ مشارك	ذكر	10	
		أنثى	1	
	أستاذ مساعد	ذكر	65	
		أنثى	13	
	محاضر	ذكر	68	
		أنثى	32	
هيئة الاعتماد والجودة	مدير عام	ذكر	0	3
		أنثى	0	
	مدير	ذكر	2	
		أنثى	0	
	رئيس قسم	ذكر	0	
		أنثى	1	
هيئة تطوير مهنة التعليم	مدير	ذكر	1	3
		أنثى	0	
	رئيس وحدة	ذكر	2	
		أنثى	0	
الوزارة "الإدارات العامة ذات العلاقة"	مدير عام	ذكر	1	23
		أنثى	1	
	نائب مدير عام	ذكر	1	
		أنثى	0	
	مدير	ذكر	0	
		أنثى	1	
	رئيس قسم	ذكر	11	
		أنثى	2	
	مشرف تربوي	ذكر	4	
		أنثى	2	
مديريات التربية	مدير تربية	ذكر	6	360
		أنثى	3	
	نائب مدير تربية " فني"	ذكر	8	
		أنثى	1	
	رئيس قسم	ذكر	23	
		أنثى	9	
	مشرف تربوي	ذكر	152	
		أنثى	135	
	موظف إداري	ذكر	11	
		أنثى	12	
أخرى	مدير	ذكر	2	2
المجموع الكلي				584

إجراءات الدراسة:

تمحورت اجراءات الدراسة في المرحلة الثالثة في الآتي:

أولاً: بناء أداة الدراسة

أداة الدراسة التي استخدمت في هذه المرحلة هي أداة القياس الأوليّة التي طوّرت في المرحلتين السابقتين بناء على تحليل لوثيقة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، ومراجعة الأدب النظري. تكونت الأداة الاوليّة من خمسة محاور رئيسة تمثّل عناصر الاستراتيجية: الرؤية للمعلمين، وبرامج إعداد المعلمين، وبرامج تأهيل المعلمين، ومهنة التعليم، وإدارة النظام. وتكوّن كل محور من هذه المحاور من مجموعة مجالات، ولكل مجال مجموعة بنود تمثّل مؤشرات على فاعلية كل مجال من مجالات عناصر الاستراتيجية:

المحور الأول: الرؤية للمعلم " فاعلية المعلّم "

تكوّن هذا المحور من خمسة مجالات:

المجال الأول: الثقافة العامة والمعرفة التخصصيّة؛ تناول بنوداً تتعلق بمعرفة المعلم بكل من المنهاج والمحتوى والمتعلمين وبمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرّسه، والمعرفة بالتعليم وأخلاقيات المهنة والسّياسات التربوية.

المجال الثاني: الممارسة التعليمية؛ وتناول كفايات المعلمين في إدارة الصف، وتوظيف إستراتيجيات تعليمية تتمركز حول الطلبة وتمكنهم من التعلم، وتوظيف التكنولوجيا، وتكييف التدريس لطبيعة الطلبة، والتخطيط ومشاركة الزملاء في التخطيط، والإفادة من ملفات الطلبة في التخطيط، والتواصل مع الطلبة، وإستخدام مصادر وطرق متنوعة ومناسبة في التقويم.

المجال الثالث: الدعم والعلاقات الاجتماعية؛ ويضم بنوداً تتعلق بدرجة وعي المعلم وإدراكه لتأثير القوى الاجتماعية على تعلم الطلبة، وتعزيزه لبيئة تعلميّة تساعد على التواصل وإيجاد قيم مشتركة لدى الطلبة، وعلاقاته بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتعاونه مع المعلمين في القضايا المهنية المشتركة.

المجال الرابع: التطور المهني؛ وتشير بنوده إلى مقدرة المعلم على تقويم ذاته، والتأمل الذاتي في ممارسته التدريسية، ومشاركته في فرص التطور المهني المستمر.

المجال الخامس: الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم؛ ويشير إلى مقدرة المعلم على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة، والتدريس بطرق متنوعة مناسبة لمستويات الطلبة التطورية، ودعم مواهبهم، والمقدرة على إستخدام نقاط القوة كأساس لنمو الطلبة ونقاط الضعف لبناء الخطط العلاجية، والالتزام بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة.

المحور الثاني: برامج إعداد المعلّمين

تكوّن هذا المحور من عشرة مجالات:

المجال الأول: الاعتماد؛ يشمل مؤشرات تشير إلى وجود برامج معتمدة في مجال رياض الأطفال، والمراحل المدرسية المختلفة (من أول إلى رابع أساسي، من خامس إلى عاشر أساسي، ومن أول ثانوي إلى ثاني ثانوي)، بالإضافة إلى برامج في إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة وإعداد مديري مدارس ومشرفين تربويين، وبرامج في التوجيه والإرشاد التربوي، وبرنامج لدبلوم تأهيل تربوي للمعلم المتخصص بمبحث أو مجال في المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية وما بعد المدرسية، مع وجود معايير لكافة هذه البرامج.

المجال الثاني: المنهاج؛ ويشمل مؤشرات تخصّ المنهاج الذي يدرّس للطلبة المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين كوضوح الأساس المنطقي له وعلاقته بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، وواقعية أهدافه وعلاقتها بالكفايات المتطلبة للحياة العملية، واشتماله على ثقافة عامة، ومعرفة بالتخصص وبالمتعلمين (نظريات التعلم والنمو)، وبأهداف المنهاج وتعليم التخصص وتقويم الطلبة وتعليم طلبة في صفوف غير متجانسة، وبإدارة الصف ومهنة التعليم، بالإضافة إلى ربطه لكافة هذه المعارف.

المجال الثالث: التعلم؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بمقدرة الطلبة المعلمين الملتحقين في برامج إعداد المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة وربطها بخبرات الحياة العملية، وطرحهم المستمر للتساؤلات أثناء المحاضرات.

المجال الرابع: التعليم؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلمين من حيث تواجدهم في المحاضرة بانتظام، وتحضيرهم للدروس، وإدارتهم للصفوف، وتقبلهم لمساهمات الطلبة، وإستخدامهم لطرق ومواد تعليمية متنوعة، وفي مساعدتهم للطلبة ومعاملتهم باحترام وتواصلهم معهم بفاعلية، ويشمل مؤشرات تتعلق بطرق التعليم من حيث مساعدتها على التأمل، وتحويل المعرفة

إلى ممارسة، ومقدرتها على مواجهة المفاهيم البديلة لدى الطلبة المعلمين، وإستخدام طرق تعليم حديثة كدراسة الحالات واجراء الأبحاث والتعليم والتعلم التعاوني.

المجال الخامس: التقويم؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بتنوع أدوات التقويم وصدقها وثباتها، وموضوعيّة اجراءات التقويم وشمولها للمعارف والمهارات والاتجاهات وانسجامها مع محتوى البرامج، ووضوح نظام الامتحانات والتقويم في البرنامج، ومناقشة نتائج التقويم مع الطلبة المعلمين.

المجال السادس: التربية العملية؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بوجود معايير لأداء الطلبة المعلمين في التربية العملية، ووجود معايير لكل من المشرفين الأكاديميين والمعلمين الخبراء (المتعاونين) وتحقيقهم لهذه المعايير، بالإضافة إلى مؤشرات تتعلق بحصول الطالب المعلم على مقدار كاف من التربية العملية والتغذية الراجعة.

المجال السابع: التنظيم؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بتنظيم جريئات البرنامج، ومناسبة عدد اللقاءات فيه لتحقيق أهدافه، ومناسبة عدد الطلبة في الفصول من أجل المشاركة الفاعلة، وتوفير المواد التعليمية لمعلومات كافية تحقق أهداف البرنامج، وتوفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة.

المجال الثامن: المصادر؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بصلة المواد التعليمية بأهداف البرنامج واتاحتها للطلبة وتوفرها في المكتبات، بالإضافة إلى توافر برمجيات يمكن ان يستخدمها كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وأهلية أعضاء هيئة تدريس وتوافرهم بعدد كاف، وتوافر الدعم المالي للبرنامج.

المجال التاسع: المخرجات؛ ويشمل مؤشرات دالة على نسب التخرّج من البرنامج في الوقت المحدد ونسبة التسرّب منه، ونسبة الإعادة فيه.

المجال العاشر: الموظفات؛ ويشمل مؤشرات دالة على عدد الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة بتخصصاتهم، وعدد القادرين منهم على مواصلة تعليمهم العالي.

المحور الثالث: برامج تأهيل المعلمين (التطوّر المهني)

تكوّن هذا المحور من تسعة مجالات هي المجالات نفسها لبرامج إعداد المعلمين باستثناء مجال التربية العملية في برامج إعداد المعلمين. وتنسجم المؤشرات التسعة للمجالات مع مؤشرات مجالات برامج إعداد المعلمين الموازية لها مع وجود بعض الخصوصية لكل منهما كما يظهر في التوضيح الآتي:

المجال الأول: الاعتماد؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بوجود برامج معتمدة لتاهيل المعلم سواء أكان ذا خبرة دون تأهيل تربوي، أم ذا خبرة دون تأهيل كاف في التخصص، أم ذا خبرة ومؤهل، أم كان خريجاً جديداً ومؤهلاً، مع وجود معايير لكافة هذه البرامج.

المجال الثاني: المنهاج؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بالمنهاج الذي يدرس للمعلمين في مؤسسات تأهيل المعلمين وتشير إلى وضوح الأساس المنطقي له، وصلته بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، وواقعية أهدافه وارتباطها بعمل المعلم، ومعالجته لاحتياجات المعلمين، وتركيزه على تقديم استراتيجيات تدريس واسعة، وملاءمته مهام التدريس، وتناغم نشاطاته.

المجال الثالث: التعلم؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بملاءمة البرنامج للأنماط التعلمية للمعلمين، ومقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة في البرنامج بخبرات الحياة المدرسية، وسعيهم المستمر لطرح تساؤلات تتعلق بممارساتهم التعليمية أثناء اللقاءات، وتعاونهم فيما بينهم في العمل نحو أهداف عامة وفي تقديم تغذية راجعة لبعضهم البعض.

المجال الرابع: التعليم؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بالتركيزعلى التعلم النشط للمعلمين، وعلى المشاركة والتعاون فيما بينهم، ومعالجة المفاهيم البديلة لديهم، وإجراء المعلمين للأبحاث كالإجرائية منها، وتوظيفهم لما يتعلموه في غرفهم الصفيّة، ومؤشرات ذات علاقة بأهليّة المدربين أو أعضاء هيئة التدريس في برامج تأهيل المعلمين وتحضيرهم للقاءات وإستخدامهم طرقاً وموادأ تعليمية متنوعة، ومساعدة طرق التعليم المعلمين في تحويل المعرفة إلى ممارسة وفي تحليل المواقف الصفيّة، وأن يكون التعليم جزءاً لا يتجزأ من العمل.

المجال الخامس: التقويم؛ يشمل مؤشرات تتعلق بالتركيز على التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه وعلى تقديم تغذية راجعة لهم، والتركيز على تأمل المعلمين في ممارساتهم بشكل مكتوب، ومؤشرات ذات علاقة بتنوع أدوات التقويم وصدقها وثباتها، وموضوعيّة إجراءاته وانسجامها مع محتوى البرامج.

المجال السادس: التنظيم؛ يشمل مؤشرات تشير إلى المرونة في اختيار المعلمين من ضمن جزئيات البرنامج، والاستمرارية في البرنامج بحيث يتطلب لقاءات دورية توفر للمعلمين فرصاً لتبادل الأفكار، بالإضافة إلى مناسبة عدد اللقاءات فيه لتحقيق أهدافه، ومناسبة عدد المعلمين في اللقاءات من أجل المشاركة الفعالة، وتوفير المواد التعليمية لمعلومات كافية تحقق أهداف البرنامج، وتوفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر المختلفة.

المجال السابع: المصادر؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بصلة المواد التعليمية بأهداف البرنامج وتوافرها للمعلمين، وتوافر برمجيات يستخدمها المعلمون والمدربون أو أعضاء هيئة التدريس، وأهلية أعضاء هيئة تدريس أو المدربين وتوافرهم بعدد كاف، بالإضافة إلى توافر الدعم المالي للبرنامج.

المجال الثامن: المخرجات؛ ويشمل مؤشرات دالة على نسب التخرّج من البرنامج في الوقت المحدد ونسبة التسرّب منه، ونسبة الإعادة فيه.

المجال التاسع: الموظفات؛ ويشمل مؤشرات دالة على توظيف المعلمين للخبرات المكتسبة في ممارساتهم التعليمية، وعدد المعلمين القادرين على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي.

المحور الرابع: مهنة التعليم

تكوّن هذا المحور من خمسة مجالات:

المجال الأول: ظروف العمل؛ ويشمل مؤشرات تشير إلى ربط الرواتب بغلاء المعيشة، وربط العلاوات بالحصول على تأهيل تربوي أو شهادات أو تطور مهني، وتوفير بيئة داعمة للمعلمين كافة والمعلمين الجدد بصورة خاصة، ووجود دور لاتحاد المعلمين في اتخاذ قرارات مرتبطة بمهنة التعليم، وفي المشاركة في مبادرات مرتبطة بمهنة التعليم.

المجال الثاني: الإعداد؛ ويشمل مؤشرات تشير إلى إعداد المعلمين أكاديمياً ومهنياً وثقافياً واجتماعياً.

المجال الثالث: الاختيار والتعيين؛ ويشمل مؤشرات تشير إلى وجود معايير لاختيار وتعيين المعلمين، واستناد عملية الاختيار والتعيين إلى نتائج تقويم المتقدمين للمهنة في مهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم مع صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها، بالإضافة إلى إعطاء المعلم حرية اختيار المدرسة التي سيدرس فيها ، وللمدير دور في اختيار مدرّسيه.

المجال الرابع: الإجازة " الترخيص "؛ ويشمل هذا المجال مؤشراً وحيداً متعلقاً بتوافر آلية " معايير " واضحة ومحددة للحصول على إجازة " رخصة " لمزاولة المهنة.

المجال الخامس: الترقية؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بوجود آلية واضحة للارتقاء في السلم الوظيفي للمهنة، ووجود معايير محددة للمعلم في كل رتبة في السلم الوظيفي، وربط الترقيّة بالحصول على تأهيل تربوي أو شهادات عليا أو تطور مهني.

المحور الخامس: إدارة النظام

تكوّن هذا المحور من أربعة مجالات:

المجال الأول: ضمان الجودة؛ ويشمل مؤشرات تشير إلى مراجعة منظمة للبرامج لمواكبة المستجدات، وتقويم ممنهج لها من أجل التحسين، ومتابعة مستمرة لعمليات التعلم والتعليم فيها والخريجين منها، وتوفير حوافز للطلبة المميزين للالتحاق في البرنامج، ووجود معايير قبول عالية للالتحاق فيها ومعايير عالية لأعضاء هيئة التدريس والمدربين للتدريس أو التدريب فيها، واختيار الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أو المدربين بناء على المعايير، وفعالية البرامج من حيث الكلفة.

المجال الثاني: تطوير المقدرات؛ ويشمل مؤشرات تتعلق بتقدير احتياجات كل من المعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، وطاقم هيئة الاعتماد والجودة، وهيئة تطوير مهنة التعليم.

المجال الثالث: التنظيم؛ تشير مؤشرات هذا المجال إلى اعتماد المؤسسات التي تقدّم برامج إعداد المعلمين وبرامج التطور المهني، ووجود نظام لإدارة المعلومات التربوية.

المجال الرابع: البحث؛ يشمل مؤشرات تتعلق باجراء دراسات لتحديد احتياجات المدارس من المعلمين، وأبحاثاً تتعلق بتربية المعلمين، وعقد مؤتمرات لمناقشة أبحاث تخص المعلمين وورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين.

كما تضمنت الأداة الأوليّة بعض المصادر للتحقق Source of verifications من مؤشرات مجالات عناصر إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين والتي يمكن أن تستخدمها الجهات المعنيّة لمتابعة الإستراتيجية وتقويمها كل حسب مجال عمله واختصاصه واهتمامه.

ثانياً: التأكد من صدق محتوى أداة الدراسة

تمّ التأكد من صدق محتوى أداة الدراسة الأوليّة بعرض الأداة على مجموعة مختصين في مجالات التربوية من أساتذة جامعات، ومختصين في مجال التقويم التربوي، وخبراء من ذوي علاقة ببناء إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين (أنظر الملحق ١). لمراجعتها ومعرفة رأيهم في درجة مناسبة بنود الأداة من حيث الصلة بالموضوع، واللغة والصياغة، وجودة المحتوى وإذا كان يقيس ما وضع لأجله، وتمّ تدريج الأداة التي قدّمت للتحكيم تدريجا ثنائيا: مناسب وغير مناسب أمام كل

مؤشر من مؤشرات مجالات عناصر إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين ومصادر التحقق من هذه المؤشرات، ثمّ تعديل الأداة بحذف أوإضافة بعض البنود (المؤشرات) بناءً على رأي المحكمين.

ولأنّ الهدف من هذه المرحلة من بناء الأداة هو معرفة درجة صلة وتحميل كل مؤشر (بند) من مؤشرات الأداة بمجاله ومحوره؛ تّم تدريج الأداة المعدلة بتدريج خماسي يصف صلة المؤشر نفسه بالنسبة للمجال: ممتاز، جيد، متوسط، مقبول، غير مقبول. تمهيداً لتوزيعها على مجتمع الدراسة.

ثالثاً: تطبيق الأداة

وزعت أداة القياس الأوليّة بعد تحكيم محتواها (أنظر الملحق٢) على جميع أفراد مجتمع الدراسة وذلك لغايات التأكد من صدق الأداة وثباتها.

رابعاً: المعالجة الإحصائية

شملت المعالجات الإحصائية التي استخدمت للتحقق من صدق (البناء) للأداة وثباتها الآتي:

- للتحقق من صدق البناء للأداة:

➢ عمل تحليل المكوّنات الأساسية Principal Components Analysis للفقرات؛ لمعرفة درجة تحميل Extraction فقرات الأداة في مجالاتها. تمهيداً لتحديد الفقرات الأكثر تحميلاً (ذات معامل أكبر من ٠,٣٣)، واعتمادها في الأداة النهائية.

➢ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة، ومصادر التحقق منها تمهيداً لتحديد الفقرات، ومصادر التحقق ذات المتوسطات الحسابية العالية (ذات المتوسط حسابي ≤ ٣,٦٧) واعتمادها في الأداة النهائية. وتمّ اعتماد القيمة ٣,٦٧، وذلك حسب المعادلة الآتية:

(أكبر قيمة للفقرة– أصغر قيمة لها)/عدد التقديرات المطلوبة (عالي، متوسط، ضعيف) = ٥ - ١ / ٣ = ٤/ ٣ = ١,٣٣ بالتالي، فإنّ المتوسط:

من ٣,٦٧ إلى ٥,٠٠ عالي، ومن ٢,٣٣ إلى ٣,٦٦ متوسط، ومن ١,٠٠ إلى ٢,٣٣ ضعيف.

➢ معاملات ارتباط بيرسون للفقرات كل في مجالها للإشارة إلى درجة ارتباط كل فقرة " بمجالها.

- للتحقق من ثبات الأداة تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach Alpha لفقرات مجالات الأداة.

<u>المرحلة الرابعة</u>: بناء الأداة بصورتها النهائية

تمثّل الهدف الرئيس من هذه الدراسة في بناء أداة قياس لمتابعة وتقويم إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين. ولتحقيق الغرض استخدمت البيانات والمعلومات التي جُمعت في المرحلة الثالثة لبناء أداة القياس وتعديلها، والخروج بالصورة النهائية لها، وصيغت المؤشرات في مجالاتها بشكل يناسب التدريجات المقترحة للأداة؛ إذ أنه وبعد اعتماد البنود (المؤشرات)، وجد أن بعض المؤشرات كان يناسب قياسها التدريج الثنائي: نعم، ولا (أضيف إلى جانب المؤشرات التي ناسبها هذا التدريج خانة "قيد التنفيذ" في حال كان يتم العمل على انجاز المؤشر ولم يتم انهائه بعد). وبعضها ناسبها التدريج الثلاثي: بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، وبعضها ناسبها التدريج الخماسي: دائماً، عادة، أحياناً، نادراً، وأبداً.

ويشار هنا، إلى أنّ الأداة النهائية - التي خرجت في هذه المرحلة- اشتملت على جهات مقترحة لمتابعة وتقويم كل مجال من مجالات عناصر إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، بناء على آراء الخبراء التربويين الذين فحصوا إمكانية توظيفها في المرحلة اللاحقة.

<u>المرحلة الخامسة</u>: تصديق الأداة ومعرفة إمكانية وتوظيفها

راجعت مجموعة من الخبراء التربويين من متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة، وأعضاء من اللجنتين الاستشارية والمرجعية لإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين (أنظر ملحق٣) الأداة بصورتها النهائية، لمعرفة آرائهم في درجة واقعية الأداة، وإمكانية توظيفها في متابعة وتقويم إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين (أنظر ملحق٤). وتمّ تسليم الأداة للخبراء إما باليد أو عبر البريد الالكتروني الخاص بهم، وكذا كان الحال في استرجاع الأداة منهم، وتمّت مراجعة جميع الاقتراحات واعتمادها وتضمين الملاحظات التي اقترحوها في مناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الرابع

النّتائــج

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى تطوير أداة قياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها، تمّ تطوير الأداة وإخراجها بشكلها النهائي عبر المرور بمجموعة مراحل، وكان إنجازها بمثابة الإجابة عن أسئلة الدراسة بشكل متتابع، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصّه: "ما مجالات متابعة إستراتيجية إعداد المعلّمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها؟ والمؤشرات الدالة عليها، وما مصادر التحقق الممكنة لمتابعتها وتقويمها"؟.

للوقوف على أهم مجالات متابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها والمؤشرات الدالة عليها، تمّ تحليل وثيقة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، وتناول أهم عناصرها، وأهم التوصيات التي قدّمتها لتحقيق هذه العناصر، وثمّ الرجوع إلى الأدب النظري لتحديد أهم المؤشرات الدالة على تحقيق هذه التوصيات، وبعض مصادر التحقق المقترحة في الأدب التربوي (كما اقترح بعضها محكمو صدق المحتوى للأداة) لمتابعة مجالات محاور الإستراتيجية ومؤشراتها وتقويمها، وخلصت عملية التحليل والمراجعة إلى وضع إطار عام لأداة القياس اللازمة لمتابعة الإستراتيجية وتقويمها. تضمن العناصر الرئيسة للإستراتيجية ومجالات كل عنصر، ومن ثم المؤشرات الدالة على تحقيق كل مجال، ومصادر التحقق منها، على النحو الآتي:

المحور الأول: الرؤية للمعلم " فاعلية المعلّم "

تكوّن هذا المحور من خمسة مجالات: الثقافة العامة والمعرفة التخصصيّة، والممارسة التعليميّة، والدعم والعلاقات الاجتماعيّة، والتطوّر المهني، الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم.

المجال الأول: الثقافة العامة والمعرفة التخصصيّة؛ اشتمل على سبعة مؤشرات تتعلق بمعرفة المعلم بكل من المنهاج والمحتوى والمتعلمين وبمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرّسه، والمعرفة بالتعليم وأخلاقيات المهنة والسّياسات التربويّة.

المجال الثاني: الممارسة التعليميّة؛ اشتمل على أحد عشر مؤشراً تدل على كفايات للمعلم تمثلت في إدارة الصف، وإستخدام طرق تدريسيّة تمكّن الطلبة من التعلم، وتوظيف استراتيجيات تعليميّة متنوعة، وتوظيف التكنولوجيا، وتكييف التدريس لطبيعة الطلبة، والتخطيط، ومشاركة الزملاء في التخطيط، والإفادة من ملفات الطلبة في التخطيط، والتواصل بفاعلية مع الطلبة، وإستخدام طرق متنوعة ومناسبة في تقويمهم.

المجال الثالث: الدعم والعلاقات الاجتماعية؛ اشتمل على ستة مؤشرات تتعلق بدرجة وعي المعلم وادراكه لتأثير القوى الاجتماعية على تعلم الطلبة، وتنظيمه لعمله لإيجاد بيئة تعلميّة إيجابية، وإيجاده فرصا تمكن الطلبة من بناء قيم مشتركة لديهم، وإقامته علاقات جيدة مع كل من أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، وتعاونه مع المعلمين في القضايا المهنية.

المجال الرابع: التطوّر المهني؛ واشتمل على ثلاثة مؤشرات تشير إلى مقدرة المعلم على تقويم ذاته، وتأمله الذاتي في ممارسته التدريسيّة، ومشاركته في فرص التطوّر المهني المستمر.

المجال الخامس: الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم؛ اشتمل على ستة مؤشرات تشير إلى مقدرة المعلم على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة، وتدريسه بطرق متنوعة مناسبة لمستويات الطلبة التطوريّة، ودعمه لمواهب الطلبة، ومقدرته على إستخدام نقاط القوة عند الطلبة كأساس لنموهم، ونقاط الضعف لديهم لبناء الخطط العلاجية، بالإضافة إلى التزامه بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة.

ويبين الجدول (٣) مجالات المحور الأول "الرؤية للمعلمين" والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق المقترحة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

الجدول ٣. مجالات محور "الرؤية للمعلمين" والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق منها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين في وتأهيلهم فلسطين وتقويمها

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
الرؤية للمعلم "فاعلية المعلم"	الثقافة العامة والمعرفة التخصصية	المعرفة بالمنهاج.	اختبارات مقننة
		المعرفة المعمقة بمحتوى موضوع التخصص.	اختبارات مقننة
		المعرفة بنظريات التعلم.	اختبارات مقننة
		المعرفة بنظريات النمو.	اختبارات مقننة
		المعرفة بمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرسه.	اختبارات، المعلم: خططه ومقابلته
		المعرفة بالتعليم كمهنة.	المعلم: استبانات، مقابلة
		المعرفة بالسياسات التربوية.	المعلم: استبانات، مقابلة
	الممارسة التعليمية	إدارة الصف بفاعلية.	الملاحظة الصفية، الطلبة، المدير المشرف
		تدريس المحتوى المعرفي بطرق تمكن الطلبة من التعلم.	المشرف، الطلبة، الملاحظة الصفية
		توظيف استراتيجيات تعليمية تعلمية تتمركز حول الطلبة.	المشرف، المدير، خطط المعلم
		تكييف التدريس استجابة لطبيعة المتعلمين.	الطلبة، الملاحظة الصفية
		دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم.	الملاحظة الصفية، المشرف، المدير
		التواصل بفاعلية مع الطلبة عند مناقشة الأفكار والتساؤلات.	الملاحظة الصفية، الطلبة، المدير
		تصميم خطط تعليمية تحقق أهداف المنهاج.	الخطط
		الاستفادة من الملفات والسجلات المتعلقة بتحصيل الطلبة في بناء خطط التدريس	الخطط، ملفات وسجلات الطلبة
		مشاركة الزملاء في التخطيط للتدريس.	الخطط، الزملاء
		إستخدام مصادر متنوعة للحصول على بيانات تبين تقدم الطلبة.	المدير، الزملاء
		إستخدام طرق تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة.	ملفات الطلبة، نماذج امتحانات
	الدعم والعلاقات الاجتماعية	الوعي بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع في تعلم الطلبة.	المعلم: استبانات، مقابلة
		إقامة علاقات جيدة مع أولياء الأمور.	أولياء الأمور، المدير
		إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلي.	المجتمع المحلي
		توفير الفرص التي تمكن الطلبة من تطوير قيم مشتركة	الطلبة
		التعاون مع المعلمين في القضايا المهنية المشتركة.	المدير، الزملاء
		تعزيز بيئة تعلمية تساعد الطلبة ذوي الإشكاليات في التواصل مع الآخرين.	المرشد ، المدير، الطلبة، الزملاء
	التطور المهني	المقدرة على تقويم الذات.	أدوات تقويم ذاتي، الكتابة التأملية
		التأمل الذاتي في الممارسة التدريسية.	ملف المعلم، الكتابة التأملية
		المشاركة في فرص التطور المهني.	المشرف، بيانات الوزارة، شهادات التطور المهني
	الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم	المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة.	المدير، المشرف، الملاحظة الصفية
		توفير فرص تعلمية مناسبة لمستويات الطلبة التطورية.	الطلبة، الملاحظة الصفية
		دعم مواهب الطلبة المختلفة.	الطلبة، الملاحظة الصفية
		إستخدام نقاط قوة الطلبة كأساس للنمو " البناء على نقاط القوة"	المشرف، المدير، الملاحظة الصفية
		إستخدام نقاط الضعف لدى الطلبة كفرص للتعلم " بناء خطط علاجية ".	الخطط العلاجية، المدير
		الالتزام بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة.	ملف المعلم، وثيقة أخلاقيات مهنة التعليم

المحور الثاني: برامج إعداد المعلمين

تكوّن من عشرة مجالات: الاعتماد، والمنهاج، والتعلم، والتعليم، والتقويم، والتربية العملية، والتنظيم، والمصادر، والمخرجات، والموظفات.

المجال الأول: الاعتماد؛ اشتمل على أربعة وعشرين مؤشراً تشير إلى وجود برامج معتمدة في مجال رياض الأطفال، والمراحل المدرسيّة المختلفة (من أول إلى رابع، ومن خامس إلى عاشر أساسي، ومن أول ثانوي إلى ثاني ثانوي)، بالإضافة إلى برامج في إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة، وبرامج في إعداد مديري مدارس ومشرفين تربويين، وبرامج في التوجيه والارشاد التربوي، وبرنامج لدبلوم تأهيل تربوي للمعلم المتخصّص بمبحث أو مجال في المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية وما بعد المدرسية، مع وجود معايير لكافة هذه البرامج.

المجال الثاني: المنهاج؛ اشتمل على ستة عشر مؤشراً تتعلق بوضوح الأساس المنطقي للمنهاج وعلاقته بإستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين، وواقعية أهدافه وعلاقتها بالكفايات المتطلبة للحياة العملية، وإشتمالالمنهاج على ثقافة عامة، ومعرفة بالتخصّص وبالمتعلمين (نظريات التعلم والنمو)، وبأهداف المنهاج وتعليم التخصّص، وتقويم الطلبة، وتعليم طلبة في صفوف غير متجانسة، وبإدارة الصف، ومهنة التعليم، بالإضافة إلى ربط المنهاج لكافة هذه المعارف.

المجال الثالث: التعلم؛ اشتمل على ثلاثة مؤشرات تتعلق بمقدرة الطلبة المعلمين الملتحقين في برامج إعداد المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة وربطها بخبرات الحياة العملية، وطرحهم المستمر للتساؤلات أثناء المحاضرات.

المجال الرابع: التعليم؛ اشتمل على سبعة عشر مؤشراً تتعلق بأعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلمين من حيث تواجدهم في المحاضرة بانتظام وتحضيرهم للدروس، وإدارتهم للصفوف، وتقبلهم لمساهمات الطلبة، وإستخدامهم لطرق ومواد تعليمية متنوعة، وفي مساعدتهم للطلبة ومعاملتهم باحترام وتواصلهم معهم بفاعلية، كما اشتمل المجال على مؤشرات تتعلق بطرق التعليم، من حيث مساعدتها على التأمل، وتحويل المعرفة إلى ممارسة، ومقدرتها على مواجهة المفاهيم البديلة لدى الطلبة المعلمين، وإستخدام طرق تعليم حديثة كدراسة الحالات، وإجراء الأبحاث والتعليم والتعلم التعاوني.

المجال الخامس: التقويم؛ واشتمل على تسعة مؤشرات تتعلق بتنوع أدوات التقويم وصدقها وثباتها، وموضوعيّة اجراءات التقويم وشمولها للمعارف والمهارات والاتجاهات وانسجامها مع محتوى البرامج، وتنظيم الامتحانات في البرنامج، ومناقشة نتائج التقويم مع الطلبة المعلمين.

المجال السادس: التربية العملية؛ اشتمل على عشرة مؤشرات تتعلق بوجود معايير لأداء الطلبة المعلمين في التربية العملية، ووجود معايير لكل من المشرفين الأكاديميين على الطلبة والمعلمين الخبراء" المتعاونين" وتحقيقهم لهذه المعايير، بالإضافة إلى مؤشرات تتعلق بحصول الطالب المعلم على مقدار كاف من التربية العملية والتغذية الراجعة.

المجال السابع: التنظيم؛ اشتمل على خمسة مؤشرات تتعلق بتنظيم جزيئات البرنامج، ومناسبة عدد اللقاءات فيه لتحقيق أهدافه، ومناسبة عدد الطلبة في الفصول من أجل المشاركة الفاعلة، وتوفير المواد التعليميّة لمعلومات كافية تحقق أهداف البرنامج، وتوفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة.

المجال الثامن: المصادر؛ اشتمل على ثمانية مؤشرات تتعلق بجودة المواد التعليمية، وصلتها بأهداف البرنامج واتاحتها للطلبة وتوافرها في المكتبات، بالإضافة إلى توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وأهليّة أعضاء هيئة تدريس وتوافرهم بعدد كاف، بالإضافة إلى توافر الدعم المالي للبرنامج.

المجال التاسع: المخرجات outputs؛ اشتمل على ثلاثة مؤشرات تدّل على نسب التخرج من البرنامج في الوقت المحدّد، ونسبة التسرّب منه، ونسبة الإعادة " إعادة المساقات" فيه.

المجال العاشر: الموظفات (العوائد) outcomes؛ واشتمل على مؤشرين دالين على عدد الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة بتخصصاتهم، وعدد الطلبة المعلمين القادرين على مواصلة تعليمهم العالي.

ويبين الجدول (٤) مجالات المحور الثاني "برامج إعداد المعلمين" والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق منها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

الجدول ٤. مجالات محور"برامج إعداد المعلمين "والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق منها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
برامج إعداد المعلمين	الإعداد	معايير لبرامج إعداد المعلمين في مجال رياض الأطفال	وجود المعايير موثقة ومعلنة (هينة
		برامج معتمدة في إعداد معلمين في مجال رياض الأطفال بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية الدنيا ١-٤ (أول إلى رابع أساسي)	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا(١-٤) بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية العليا ٥-١٠ (خامس إلى عاشر	وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية العليا (٥-١٠) بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير برامج إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية العليا ١١-١٢ (الحادي والثاني عشر)	وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الثانوية (١١ – ١٢) بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير برامج إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة	وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة.	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج إعداد مديري المدارس.	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد مديري مدارس بناء على معايير.	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج إعداد المشرفين التربويين.	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد المشرفين بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج التربية الخاصة	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في التربية الخاصة بناء على معايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج التوجيه والارشاد التربوي.	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في التوجيه والارشاد التربوي بناء على معايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لدبلوم تأهيل تربوي لمعلم: متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		معايير لدبلوم تأهيل تربوي لمعلم المرحلة الثانوية	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		معايير لدبلوم تأهيل تربوي لمعلم المرحلة ما بعد المدرسية	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		دبلوم تأهيل تربوي لمعلم : متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا	هيئة الاعتماد والجودة
		دبلوم تأهيل تربوي لمعلم المرحلة الثانوية	هيئة الاعتماد والجودة
		دبلوم تأهيل تربوي لمعلم المرحلة ما بعد المدرسية	هيئة الاعتماد والجودة
	المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للمنهاج	تحليل المنهاج*
		الأساس المنطقي للبرنامج مرتبط بالاستراتيجية.	تحليل المنهاج
		أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتطبيق "	تحليل المنهاج
		أهداف البرنامج ذات علاقة بالكفايات المتطلبة للتدريس.	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على ثقافة عامة للمعلم	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على نظريات التعلم.	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على نظريات النمو	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بطرق اكتساب اللغة	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بالتخصص	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة أهداف المنهاج	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة عن تعليم التخصص	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بكيفية تقويم تعلم الطلبة	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بآليات تعليم الطلبة في صفوف غير متجانسة	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بإدارة الصف	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بمهنة التعليم وأخلاقيات المهنة	تحليل المنهاج
		يربط المنهاج بين معارف المعلم المختلفة (التخصص والتعليم والطلبة والثقافة	تحليل المنهاج

الجدول ٤. مجالات محور"برامج إعداد المعلّمين "والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق منها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
برامج إعداد المعلمين	الاعتماد	معايير لبرامج إعداد المعلّمين في مجال رياض الأطفال	وجود المعايير موثقة ومعلنة (هيئة تطوير مهنة التعليم CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد معلمين في مجال رياض الأطفال بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية الدنيا ١-٤ (أول إلى رابع أساسي)	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا(١-٤) بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية العليا ٥-١٠ (خامس إلى عاشر	وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية العليا (٥-١٠) بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير برامج إعداد المعلّمين للمرحلة الثانوية العليا ١١-١٢ (الحادي والثاني عشر)	وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الثانوية (١١ – ١٢) بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير برامج إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة	وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة.	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج إعداد مديري المدارس.	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد مديري مدارس بناء على معايير.	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج إعداد المشرفين التربويين.	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في إعداد المشرفين بناء على المعايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج التربية الخاصة	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في التربية الخاصة بناء على معايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج التوجيه والارشاد التربوي.	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة في التوجيه والارشاد التربوي بناء على معايير	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لدبلوم تأهيل تربوي لمعلم: متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		معايير لدبلوم تأهيل تربوي لمعلم المرحلة الثانوية	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		معايير لدبلوم تأهيل تربوي لمعلم المرحلة ما بعد المدرسية	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		دبلوم تأهيل تربوي لمعلم :متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا	هيئة الاعتماد والجودة
		دبلوم تأهيل تربوي لمعلم المرحلة الثانوية	هيئة الاعتماد والجودة
		دبلوم تأهيل تربوي لمعلم المرحلة ما بعد المدرسية	هيئة الاعتماد والجودة
	المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للمنهاج	تحليل المنهاج*
		الأساس المنطقي للبرنامج مرتبط بالاستراتيجية.	تحليل المنهاج
		أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتطبيق "	تحليل المنهاج
		أهداف البرنامج ذات علاقة بالكفايات المتطلبة للتدريس.	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على ثقافة عامة للمعلم	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على نظريات التعلم.	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على نظريات النمو	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بطرق اكتساب اللغة	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بالتخصص	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة أهداف المنهاج	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة عن تعليم التخصص	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بكيفية تقويم تعلم الطلبة	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بآليات تعليم الطلبة في صفوف غير متجانسة	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بإدارة الصف	تحليل المنهاج
		إشتمال المنهاج على معرفة بمهنة التعليم وأخلاقيات المهنة	تحليل المنهاج
		يربط المنهاج بين معارف المعلم المختلفة (التخصص والتعليم والطلبة والثقافة العامة)	تحليل المنهاج

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
تابع برامج إعداد المعلمين	التعلم	مقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة	الطلبة المعلمون: اختبارات مقننة
		مقدرة الطلبة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة العملية.	الطلبة المعلمون: دراسة الحالات
		طرح الطلبة المعلمين المستمر للتساؤلات في الصف أثناء المحاضرات.	أعضاء هيئة التدريس، الملاحظة الصفية
	التعليم	أهلية عضو هيئة التدريس لتدريس المساق.	ملف عضو هيئة التدريس، تقييمات
		تواجد عضو هيئة التدريس في قاعة التدريس بانتظام	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		تحضير عضو هيئة التدريس للقاءات بانتظام	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		إدارة عضو هيئة التدريس قاعة التدريس بفاعلية	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		تقبّل عضو هيئة التدريس مساهمات الطلبة	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		إستخدام عضو هيئة التدريس طرق تدريسية مناسبة للمنهاج	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		إستخدام عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة للمنهاج	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		تقديم عضو هيئة التدريس المساعدة للطلبة المعلمين عند الحاجة	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		معاملة عضو هيئة التدريس الطلبة باحترام	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		تواصل عضو هيئة التدريس مع الطلبة بفاعلية	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في التأمل	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في مواجهة المفاهيم البديلة	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في تحويل المعرفة إلى ممارسة	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في تحليل المواقف الصفية.	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		إستخدام طرق تعليم حديثة في إعداد المعلمين مثل: أ. دراسة الحالات	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		ب. اجراء الأبحاث	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
		ج. التعليم والتعلم التعاوني	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة
	التقويم	تنوع أدوات التقويم	خطة المدرس، الطلبة المعلمون
		صدق أدوات التقويم وثباتها	أدوات التقويم
		موضوعية إجراءات التقويم	الطلبة المعلمون
		إجراءات التقويم منسجمة مع محتوى البرنامج	الطلبة المعلمون
		شمولية اجراءات تقويم الطلبة المعلمين ل: المعارف	تحليل محتوى أدوات واجراءات التقويم
		المهارات	تحليل محتوى أدوات واجراءات التقويم
		المواقف والاتجاهات	تحليل محتوى أدوات واجراءات التقويم
		وضوح نظام الامتحانات والتقويم في البرنامج	خطة البرنامج
		مناقشة نتائج التقويم مع الطلبة المعلمين (تقديم تغذية راجعة)	الطلبة المعلمون
	التربية العملية	وجود معايير أداء الطالب المعلم في التربية العملية.	وجود المعايير موثقة
		تحقيق برامج التربية العملية المتوافرة للمعايير	تحليل البرامج
		وجود معايير للمعلم الخبير " المتعاون أو المرشد " في المدرسة المتعاونة	وجود معايير موثقة
		تحقيق المعلمين الخبراء في المدارس المتعاونة للمعايير	ملفات المعلمين المتعاونين
		وجود معايير للمشرفين الأكاديميين من الجامعات على الطلبة المعلمين	وجود المعايير موثقة
		تحقيق المشرفين الأكاديميين على الطلبة المعلمين للمعايير	ملفات المشرفين الأكاديميين
		توافر عدد كاف من المشرفين على الطلبة المعلمين في العمل الميداني.	نسبة المشرفين للعدد الطلبة
		حصول الطالب المعلم على التغذية الراجعة في التربية العملية.	الطالبة المعلمون، تقرير المعلم
		حصول الطالب المعلم على مقدار كاف من التدريب العملي على التعليم في التربية	عدد ساعات التربية العملية
		وضوح إجراءات التدريب العملي في البرنامج .	خطة التدريب العملي
	التنظيم	تنظيم البرنامج بشكل جيد (المحاضرات، جلسات النقاش، والمختبرات والزيارات...)	الطلبة المعلمون، خطة البرنامج
		مناسبة الوقت المتاح للمساق"عدد اللقاءات" لتحقيق أهدافه	الطلبة المعلمون
		مناسبة عدد الطلبة المعلمين في الصف من أجل المشاركة الفاعلة.	بيانات البرنامج
		توفير المواد التعليمية المعلومات الكافية التي تحقق أهداف المساق	الطلبة المعلمون
		توفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر.	الطلبة المعلمون

ويبيّن الجدول (٥) مجالات المحور الثالث "برامج تأهيل المعلمين" والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق المقترحة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

جدول ٥. مجالات محور " برامج تأهيل المعلّمين " والمؤشرات الدالة عليها، والمصادر المقترحة للتحقق منها لمتابعة الإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
برامج تأهيل المعلمين	الاعتماد	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون التأهيل التربوي	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي بناء على المعايير.	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص بناء على المعايير.	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج تأهيل المعلم المؤهل من ذوي الخبرة	وجود المعايير موثقة
		برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة بناء على المعايير.	هيئة تطوير مهنة التعليم (CDTP)
		معايير لبرامج تهيئة المعلم الخريج المؤهل الجديد	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة لتهيئة المعلم الخريج الجديد بناء على المعايير	هيئة تطوير مهنة التعليم (CDTP)
	المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج.	تحليل المنهاج*
		الأساس المنطقي للبرنامج ذو صلة بالاستراتيجية.	تحليل المنهاج
		أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتحقيق "	تحليل المنهاج
		أهداف البرنامج مرتبطة بكفايات عمل المعلم.	تحليل المنهاج
		مستوى المهارات المتطلبة للبرنامج محددة.	تحليل المنهاج
		معالجة المنهاج احتياجات المعلمين التعليمية	تحليل المنهاج، المعلم
		معالجة المنهاج احتياجات المدارس التعليمية	تحليل المنهاج، مدير المدرسة
		تقديم المنهاج استراتيجيات تدريس متنوعة	تحليل المنهاج
		ملاءمة المنهاج مع مهام التدريس	تحليل المنهاج، المعلم
		التناغم بين نشاطات التطور المهني	تحليل المنهاج
	التعلم	ملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلمية.	المعلمون: مقابلة
		مقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة المدرسية.	المعلمون: دراسة الحالات، المدير
		سعي المعلمين المستمر لطرح التساؤلات ذات صلة بممارساتهم التعليمية.	المدربون، الملاحظة الصفية
		تلقي المعلمين تغذية راجعة من الزملاء	المعلمون: المقابلة
		تعاون المعلمين في تحقيق أهداف مقصودة.	المدربون،الملاحظة
	التعليم	التركيز على التعلم النشط للمعلمين	الملاحظة، المعلمون
		التركيزعلى المشاركة بين المعلمين	الملاحظة، المعلمون
		التركيز على إجراء الأبحاث (الإجرائية مثلاً)	المعلمون: الأبحاث المنتجة
		التركيز على الكشف عن المفاهيم البديلة عند المعلمين.	المعلمون، قائمة المفاهيم البديلة
		التركيز على معالجة المفاهيم البديلة عند المعلمين	المعلمون: اختبارات
		التعليم جزء لا يتجزأ من العمل "أي أنه على صلة بمسئوليات المعلم اليومية"	المعلمون: آراؤهم، استبانات
		المدرب أو عضو هيئة التدريس في الكلية مؤهل للتعليم	المعلمون، السير الذاتية معايير للمدربين
		تحضير المدرب أو عضو هيئة التدريس للدرس بانتظام	المعلمون: آراؤهم، المشاهدة
برامج تأهيل المعلمين		تقبّل المدرب أو عضو هيئة التدريس مساهمات المعلمين في الفصول	المعلمون: آراؤهم، المشاهدة
		إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس طرق تعليمية متنوعة	المعلمون: آراؤهم
		إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة	المعلمون: آراؤهم
		مساعدة طرق التعليم على تحويل المعرفة إلى ممارسة	المعلمون، الملاحظة
		مساعدة طرق التعليم المعلمين على تحليل المواقف الصفية.	المعلمون: تحليل الحالات

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
	المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للطلبة	الطلبة المعلمون، أعضاء التدريس
		المواد القرائية المتطلبة متاحة في المكتبات.	الطلبة المعلمون، أعضاء التدريس
		المواد التعليمية المقررة ذات صلة بأهداف البرنامج	الطلبة المعلمون، أعضاء هيئة التدريس،
		أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مؤهلون	الطلبة المعلمون، ملفات الأعضاء، وجود
		توافر العدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج	إدارة البرنامج
		توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها الطلبة المعلمون	الطلبة المعلمون، البرمجيات
		توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس	أعضاء هيئة التدريس، البرمجيات
		توافر الدعم المالي للبرنامج .	إدارة البرنامج
	المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .	إدارة البرنامج: الملفات
		نسبة الإعادة في البرنامج "إعادة المساقات"	إدارة البرنامج: الملفات
		نسبة الطلبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة	إدارة البرنامج: الملفات
	الموظفات (العوائد)	نسبة الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة.	إدارة البرنامج: الملفات، بيانات الوزارة
		نسبة الطلبة المعلمين في البرنامج القادرين على مواصلة تعليمهم العالي.	ملفات المعلمين

المحور الثالث: برامج تأهيل المعلمين " التطوّر المهني "

تكوّن هذا المحور من تسعة مجالات هي المجالات ذاتها لبرامج إعداد المعلمين باستثناء مجال التربية العملية في برامج إعداد المعلمين. وتنسجم مؤشرات المجالات التسعة مع مؤشرات مجالات برامج إعداد المعلمين الموازية لها مع وجود بعض الخصوصية لكل منهما كما يظهر في التوضيح الآتي:

المجال الأول: الاعتماد؛ واشتمل على ثمانية مؤشرات تتعلق بوجود برامج معتمدة لتأهيل المعلم سواء أكان ذا خبرة دون تأهيل تربوي، أم ذا خبرة دون تأهيل كاف في التخصص، أم ذا خبرة ومؤهل، أم خريجاً جديداً ومؤهلاً، مع وجود معايير لكافة هذه البرامج.

المجال الثاني: المنهاج؛ اشتمل على عشرة مؤشرات تشير إلى وضوح الأساس المنطقي للمنهاج وصلته باستراتيجيةإعداد وتأهيل المعلمين، وواقعية أهدافه وارتباطها بعمل المعلم، ومعالجة المنهاج لاحتياجات المعلمين والمدارس، وتركيزه على تقديم استراتيجيات تدريس واسعة، وملاءمته مع مهام التدريس، وتناغم نشاطاته.

المجال الثالث: التعلم؛ اشتمل على خمسة مؤشرات تتعلق بملاءمة البرنامج للأنماط التعلميّة للمعلمين، ومقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة في البرنامج مع خبرات الحياة المدرسية، وسعيهم

المستمر لطرح تساؤلات تتعلق بممارساتهم التعليمية أثناء اللقاءات، وتعاونهم فيما بينهم في العمل نحو أهداف عامة وفي تقديم تغذية راجعة لبعضهم البعض.

المجال الرابع: التعليم؛ اشتمل على ثلاثة عشرمؤشراً تتعلق بالتركيز على التعلم النشط للمعلمين، وعلى المشاركة والتعاون فيما بينهم، ومعالجة المفاهيم البديلة لديهم، وإجراء المعلمين للأبحاث كالاجرائية منها، وتوظيفهم لما يتعلموه في غرفهم الصفيّة، كما اشتمل المجال مؤشرات ذات علاقة بأهليّة المدربين أو أعضاء هيئة التدريس في برامج تأهيل المعلمين، وتحضيرهم للقاءات وإستخدامهم طرقاً ومواد تعليميّة متنوعة، ومساعدة طرق التعليم المستخدمة المعلمين في تحويل المعرفة إلى ممارسة، وعلى تحليل المواقف الصفيّة، وأن يكون التعليم جزءاً لا يتجزأ من العمل.

المجال الخامس: التقويم؛ واشتمل على سبعة مؤشرات تتعلق بالتركيز على التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه خلال البرنامج وعلى تقديم تغذية راجعة لهم، والتركيز على تأمل المعلمين لممارساتهم بشكل مكتوب، كما اشتمل على مؤشرات ذات علاقة بتنوع أدوات التقويم وصدقها وثباتها، وموضوعيّة اجراءات التقويم وانسجامها مع محتوى البرامج.

المجال السادس: التنظيم؛ اشتمل على ثمانية مؤشرات تشير إلى المرونة في اختيار المعلمين من ضمن جزئيات البرنامج، والاستمرارية في البرنامج بحيث يتطلب لقاءات دورية توفر للمعلمين فرص لتبادل الأفكار، بالإضافة إلى مناسبة عدد اللقاءات فيه لتحقيق أهدافه، ومناسبة عدد المعلمين في اللقاءات من أجل المشاركة الفعّالة، وتوفير المواد التعليمية لمعلومات كافية تحقق أهداف البرنامج، وتوفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر المختلفة.

المجال السابع: المصادر؛ اشتمل على ثمانية مؤشرات تتعلق بجودة المواد التعليمية وصلتها بأهداف البرنامج وإتاحتها للمعلمين، بالإضافة إلى توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها كل من المعلمين والمدربين أو أعضاء هيئة التدريس، وأهلية أعضاء هيئة تدريس أو المدربين وتوافرهم بعدد كاف، و توافر الدعم المالي للبرامج.

المجال الثامن: المخرجات؛ واشتمل على ثلاثة مؤشرات دالة على نسب التخرّج من البرنامج في الوقت المحدد، ونسبة التسرب منه، ونسبة الإعادة " إعادة البرنامج " فيه.

المجال التاسع: الموظفات؛ اشتمل على مؤشرين يدلان على توظيف المعلمين للخبرات المكتسبة في ممارساتهم التعليمية، وعدد المعلمين القادرين على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي.

ويبيّن الجدول (٥) مجالات المحور الثالث "برامج تأهيل المعلمين" والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق المقترحة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

جدول ٥. مجالات محور " برامج تأهيل المعلمين " والمؤشرات الدالة عليها، والمصادر المقترحة للتحقق منها لمتابعة الإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
برامج تأهيل المعلمين	الاعتماد	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون التأهيل التربوي	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي بناء على المعايير.	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص بناء على المعايير.	هيئة الاعتماد والجودة
		معايير لبرامج تأهيل المعلم المؤهل من ذوي الخبرة	وجود المعايير موثقة
		برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة بناء على المعايير.	هيئة تطوير مهنة التعليم (CDTP)
		معايير لبرامج تهيئة المعلم الخريج المؤهل الجديد	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		برامج معتمدة لتهيئة المعلم الخريج الجديد بناء على المعايير	هيئة تطوير مهنة التعليم (CDTP)
	المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج.	تحليل المنهاج*
		الأساس المنطقي للبرنامج ذو صلة بالاستراتيجية.	تحليل المنهاج
		أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتحقيق "	تحليل المنهاج
		أهداف البرنامج مرتبطة بكفايات عمل المعلم.	تحليل المنهاج
		مستوى المهارات المتطلبة للبرنامج محددة.	تحليل المنهاج
		معالجة المنهاج احتياجات المعلمين التعليمية	تحليل المنهاج، المعلم
		معالجة المنهاج احتياجات المدارس التعليمية	تحليل المنهاج، مدير المدرسة
		تقديم المنهاج استراتيجيات تدريس متنوعة	تحليل المنهاج
		ملاءمة المنهاج مع مهام التدريس	تحليل المنهاج، المعلم
		التناغم بين نشاطات التطور المهني	تحليل المنهاج
	التعلم	ملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلمية.	المعلمون: مقابلة
		مقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة المدرسية.	المعلمون: دراسة الحالات، المدير
		سعي المعلمين المستمر لطرح التساؤلات ذات صلة بممارساتهم التعليمية.	المدربون، الملاحظة الصفية
		تلقي المعلمين تغذية راجعة من الزملاء	المعلمون: المقابلة
		تعاون المعلمين في تحقيق أهداف مقصودة.	المدربون،الملاحظة
	التعليم	التركيز على التعلم النشط للمعلمين	الملاحظة، المعلمون
		التركيزعلى المشاركة بين المعلمين	الملاحظة، المعلمون
		التركيز على إجراء الأبحاث (الإجرائية مثلاً)	المعلمون: الأبحاث المنتجة
		التركيز على الكشف عن المفاهيم البديلة عند المعلمين.	المعلمون، قائمة المفاهيم البديلة
		التركيز على معالجة المفاهيم البديلة عند المعلمين	المعلمون: اختبارات
		التعليم جزء لا يتجزأ من العمل "أي أنه على صلة بمسئوليات المعلم اليومية"	المعلمون: أراؤهم، استبانات
		المدرب أو عضو هيئة التدريس في الكلية مؤهل للتعليم	المعلمون، السير الذاتية معايير للمدربين
برامج تأهيل المعلمين		تحضير المدرب أو عضو هيئة التدريس للدرس بانتظام	المعلمون: أراؤهم، المشاهدة
		تقبّل المدرب أو عضو هيئة التدريس مساهمات المعلمين في الفصول	المعلمون: أراؤهم، المشاهدة
		إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس طرق تعليمية متنوعة	المعلمون: أراؤهم
		إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة	المعلمون: أراؤهم
		مساعدة طرق التعليم على تحويل المعرفة إلى ممارسة	المعلمون، الملاحظة
		مساعدة طرق التعليم المعلمين على تحليل المواقف الصفية.	المعلمون: تحليل الحالات

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
	التقويم	التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه	الملاحظة الصفية المشرف، المدير
		التركيز على تقديم تغذية راجعة للمعلمين	المعلمون: آراؤهم
		التركيز على تأمل المعلمين لممارساتهم التعليمية بشكل مكتوب	المعلمون: الكتابات التأملية، ملف المعلم
		تنوع أدوات التقويم المستخدمة في برامج تأهيل المعلمين	المعلمون: آراؤهم أدوات التقويم،
		صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها	الأدوات
		موضوعية إجراءات التقويم	المعلمون: آراؤهم
		انسجام إجراءات التقويم مع محتوى البرنامج	المعلمون: آراؤهم
	التنظيم	المرونة في اختيار المعلمين لموضوعات البرنامج	المعلمون
		توفير فرص للمعلمين لتبادل الأفكار.	المعلمون
		الاستمرارية " يتطلب لقاءات دورية".	خطة البرنامج
		تنظيم البرنامج بشكل جيد (المحاضرات، جلسات النقاش، والمختبرات والزيارات...)	المعلمون: استبانات، مقابلات
		مناسبة الوقت المتاح للبرنامج "عدد اللقاءات" لتحقيق للأهداف	المعلمون: استبانات، مقابلات
		مناسبة عدد المعلمين في اللقاء من أجل المشاركة الفعالة.	بيانات البرامج
		المواد التعليمية في البرنامج توفر معلومات تحقق أهدافه	تحليل المواد، المعلمون
		وجود إرشاد كاف لإستخدام المكتبات والمصادر المختلفة.	المعلمون، إدارة البرنامج
	المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للمعلمين	المعلمون، إدارة البرنامج
		جودة المواد التعليمية	تحليل المواد، المعلمون
		المواد التعليمية ذات صلة بأهداف البرنامج	تحليل المواد
		المدربون أو أعضاء هيئة التدريس مؤهلون	تقييمات المعلمين، ملفات المدربين
		توافر عدد كاف من المدربين أو أعضاء التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج	إدارة البرنامج
		برمجيات يمكن أن يستخدمها المدربون أو أعضاء هيئة التدريس.	المدربون، أعضاء هيئة التدريس
		برمجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون	المعلمون
		توفر الدعم المالي للبرنامج.	إدارة البرنامج
	المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .	ملفات مؤسسات التطور المهني
		نسبة الإعادة البرنامج .	مؤسسات التطور المهني
		نسبة المعلمين الذين ينهون البرنامج حسب الخطة المرسومة.	مؤسسات التطور المهني ملفات المعلمين
	الموقفات (العوائد)	توظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية.	الملاحظة الصفية، المدير، المشرف
		مقدرة المعلمين في البرنامج على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي.	ملفات المعلمين وبياناتهم المحوسبة

المحور الرابع: مهنة التعليم

تكوّن المحور من خمسة مجالات: ظروف العمل، والإعداد، والاختيار والتعيين، والإجازة ، والترقية.

المجال الأول: ظروف العمل؛ واشتمل على ستة مؤشرات تشير إلى ربط الرواتب بغلاء المعيشة، وربط العلاوات بالحصول على تأهيل تربوي أو شهادات أو تطور مهني، وتوفير بيئة داعمة للمعلمين كافة والمعلمين الجدد بصورة خاصة، ووجود دور لاتحاد المعلمين في اتخاذ قرارات مرتبطة بمهنة التعليم، وفي المشاركة في مبادرات مرتبطة بمهنة التعليم.

المجال الثاني: الإعداد؛ واشتمل على أربعة مؤشرات لإعداد المعلمين أكاديمياً ومهنياً وثقافياً واجتماعياً.

المجال الثالث: الاختيار والتعيين؛ واشتمل على خمسة مؤشرات تشير إلى وجود معايير لاختيار وتعيين المعلمين، وأن تستند عملية الاختيار والتعيين إلى نتائج تقويم المتقدمين للمهنة في مهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم، مع صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها، بالإضافة إلى اعطاء المعلم حرية اختيار المدرسة التي سيدرّس فيها، وكذلك للمدير دور في اختيار مدرّسيه.

المجال الرابع: الإجازة " الترخيص"؛ شمل المجال مؤشراً وحيداً متعلقاً بتوافر آلية " معايير" واضحة ومحددة للحصول على إجازة " رخصة " لمزاولة المهنة.

المجال الخامس: الترقية؛ واشتمل على ثلاثة مؤشرات تتعلق بوجود آلية واضحة للارتقاء في السّلم الوظيفي للمهنة، ووجود معايير محدّدة للمعلم في كل رتبة في السّلم الوظيفي، وربط الترقيّة بالحصول على تأهيل تربوي أو شهادات عليا أو تطوّر مهني.

ويبين الجدول (٦) مجالات المحور الرابع " مهنة التعليم " والمؤشرات الدالة عليها، والمصادر المقترحة للتحقق منها لمتابعة وتقويمها.

الجدول ٦. مجالات محور " مهنة التعليم " والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق منها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
مهنة التعليم	ظروف العمل	ربط الرواتب بغلاء المعيشة	قانون الخدمة المدنية
		ربط العلاوات بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا	قانون الخدمة المدنية، بيانات المعلمين المحوسبة
		توفير بيئة داعمة للمعلم (اجتماعيا، ونفسيا، وعاطفيا، مهنيا، ...).	المعلم، الزيارات الميدانية
		توفير الدعم للمعلمين الجدد	المعلم الجديد
		وجود دور لاتحاد ونقابة المعلين في المشاركة في مبادرات لرفع مهنة التعليم	النظام الداخلي للنقابة والاتحاد
		وجود دور لاتحاد ونقابة المعلمين في صناعة قرارات مرتبطة بمهنة التعليم.	النظام الداخلي للنقابة والاتحاد
	الإعداد	المعلم معدّ أكاديمياً "لديه معرفة معمقة بموضوع التخصص وتدريسه".	اختبار مقنن، المشرف، المدير
		المعلم معدّ ثقافياً "لديه ثقافة عامة".	المعلم (مقابلات، اختبارات)
		المعلم معدّ مهنياً "لديه معرفة بالسياسات والنظام التعليمي ومتطلباته".	المعلم (مقابلات، اختبارات)
		المعلم معدّ اجتماعياً "قادر على التواصل والعمل في بيئات مختلفة".	المدير،الطلبة، أولياء الأمور، الزملاء
	الاختيار والتعيين	وجود معايير لاختيار المعلمين وتعيينهم.	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)
		استناد عملية التعيين في المهنة إلى نتائج تقويم المتقدمين (مهارات ومعارف وتوجهات).	سجلات ونتائج تقويم المتقدمين والمُعينين
		صدق أدوات التقويم المستخدمة لتعيين المعلمين في المهنة وثباتها	الأدوات
		اعطاء المعلم المتقدم قدر من الحرية لاختيار المدرسة التي يود التدريس فيها.	المعلم، معايير ونظام التعيين
		لمدير المدرسة دور في اختيار مدرسيه بما يتناسب مع احتياجات مدرسته	المدير، معايير ونظام التعيين
	الإجازة " الترخيص "	آلية (معايير) واضحة للحصول على إجازة (رخصة) مزاولة المهنة.	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)، وجود نظام للإجازة واعتماد الشهادات
	الترقية	آلية واضحة للارتقاء في السلم الوظيفي للمهنة.	تحليل سياسات الوزارة والنظام الداخلي
		معايير محددة للمعلم في كل رتبة في السلم الوظيفي.	وجود المعايير موثقة ومعلنة لكل رتبة (CDTP)
		ربط الترقية بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا	قانون الخدمة المدنية، تعليمات الترقية، بيانات المعلمين المحوسبة

المحور الخامس: إدارة النظام

تكوّن هذا المحور من أربعة مجالات: ضمان الجودة، وتطوير المقدرات، والتنظيم، والبحث.

المجال الأول: ضمان الجودة؛ اشتمل على ثلاثة عشر مؤشراً تشير إلى مراجعة منظمة للبرامج لمواكبة المستجدّات، وتقويم ممنهج لها من أجل التحسين، ومتابعة مستمرة لعمليات التعلم والتعليم فيها والخريجين منها، وتوفير حوافز للطلبة المميّزين للالتحاق في البرنامج، ووجود معايير قبول عالية للالتحاق فيها ومعايير عالية لأعضاء هيئة التدريس والمدربين للتدريس أو التدريب فيها، واختيار الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أو المدربين بناء على المعايير، وفعالية البرامج من حيث الكلفة.

المجال الثاني: تطوير المقدرات؛ واشتمل على خمسة مؤشرات تتعلق بتقدير احتياجات كل من المعلمين ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، وطاقم هيئة الاعتماد والجودة، وهيئة تطوير مهنة التعليم.

المجال الثالث: التنظيم؛ واشتمل على ثلاثة مؤشرات تشير إلى اعتماد المؤسسات التي تقدّم برامج إعداد

المجال الرابع: البحث؛ واشتمل على خمسة مؤشرات تتعلق باجراء دراسات لتحديد احتياجات المدارس من المعلمين، وأبحاث تتعلق بتربية المعلمين، وعقد مؤتمرات لمناقشة أبحاث تخصّ المعلمين، وعقد ورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين.

ويبين الجدول (٧) مجالات المحور الخامس "إدارة النّظام" والمؤشرات الدالة عليها، والمصادر المقترحة للتحقق منها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

الجدول ٧. مجالات محور "إدارة النظام" والمؤشرات الدالة عليها، ومصادر التحقق منها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

المحور	المجال	المؤشر	مصادر التحقق من المؤشر
إدارة النظام	ضمان الجودة	مراجعة منتظمة لبرامج تربية المعلمين لمواكبة المستجدات	خطط المساقات لفترات متسلسلة
		متابعة مستمرة لعمليات التعلم والتعليم	الملاحظات والاستطلاعات
		متابعة مستمرة لأداء خريجي البرامج	دراسات تقويم الأثر
		تقويم ممنهج للبرامج من أجل التحسين	تقارير التقويم
		وجود معايير للقبول في برامج اعداد المعلمين	وجود المعايير موثقة ومعلنة (هيئة الاعتماد والجودة)
		التحاق طلبة مؤهلين لبرامج إعداد المعلمين " بناء على المعايير "	ملفات الطلبة في دائرة التسجيل
		حوافز لالتحاق الطلبة المتميزين بمهنة التعليم	اعلانات المنح، عدد الممنوحين
		وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس في برامج تربية المعلمين	وجود معايير موثقة ومعلنة
		اختيار معلمين مؤهلين في البرامج " بناء على المعايير"	ملفات أعضاء هيئة التدريس
		التحاق المعلمين للبرنامج بناء على احتياجاتهم	اختبارات قبلية
		وجود معايير للمدربين المشاركين في التدريب في برامج التطور المهني	وجود معايير موثقة
		اختيار مدربين أو معلمين مؤهلين للبرنامج " بناء على المعايير"	ملف السير الذاتية والمؤهلات
		فعالية البرامج من حيث الكلفة.	تحليل الكلفة
	تطوير المقدرات	تقدير احتياجات المعلمين التدريبية.	تقارير تقدير الاحتياجات
		تقدير احتياجات مديري المدارس التدريبية.	تقارير تقدير الاحتياجات
		تقدير احتياجات المشرفين التربويين التدريبية.	تقارير تقدير الاحتياجات
		تقدير احتياجات هيئة الاعتماد والجودة التدريبية.	تقارير تقدير الاحتياجات
		تقدير احتياجات هيئة تطوير مهنة التعليم التدريبية.	تقارير تقدير الاحتياجات
	التنظيم	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج إعداد المعلمين.	هيئة الاعتماد والجودة
		اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج التطور المهني المستمر.	هيئة تطوير مهنة التعليم: قائمة بالأسماء
		وجود نظام لإدارة المعلومات التربوية.	نظام إدارة المعلومات
	البحث	دراسة احتياجات المدارس من المعلمين.	تقارير الدراسات
		اجراء أبحاث تتعلق بتربية المعلمين.	تقارير الأبحاث
		عقد مؤتمرات لمناقشة أبحاث تخص المعلم.	تقارير المؤتمرات
		عقد ورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين.	تقارير ورش العمل
		توافر الدعم المالي للبحث.	إدارة البرامج

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصّه: "ما درجة تقدير أفراد الدراسة لفاعلية فقرات أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها" ؟.

وللإجابة عنه، وزعت أداة القياس الأوليّة على مجتمع الدراسة المتمثل في: أعضاء هيئة التدريس في كليات ودوائر التربية في الكليات والجامعات الفلسطينية، والعاملين الفنيين في هيئة تطوير مهنة التعليم، وهيئة الاعتماد والجودة، والإدارات العامة في وزارة التربية ذات العلاقة بإستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين، ومديريات التربية من مديري تربية ونوابهم ورؤساء الأقسام ذات العلاقة والمشرفين التربويين بالإضافة إلى أعضاء اللجنة المرجعية للإستراتيجية غير المندرجين في الفئات السابقة وبلغ عددهم ٨٨٢ تربوياً، ثم حسبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة الذين استجابوا على فقرات أداة الدراسة، وقد بلغ عددهم ٥٩٢ تربوياً. وذلك بهدف قياس رأيهم في درجة صلة فقرات الأداة بمجالات كل عنصر من عناصر إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، وصلاحيتها كمؤشرات لمتابعة الإستراتيجية وتقويمها في فلسطين، ودرجة مناسبة مصادر التحقق المقترحة لمتابعة مؤشرات مجالات عناصرها وتقويمها. وتمّ الاستناد إلى التصنيف الآتي في اعتماد الفقرات كمؤشرات في أداة القياس:

متوسط حسابي ٣,٦٧ فأعلى مؤشر قوي.

متوسط حسابي ما بين ٢,٣٣ و ٣,٦٦ مؤشر متوسط .

متوسط حسابي دون ٢,٣٣ مؤشر ضعيف.

اعتمدت الفقرات ذات المتوسطات الحسابية ضمن التصنيف الأول (متوسط حسابي ٣,٦٧ فأعلى) كمؤشرات في أداة القياس، والتصنيف نفسه لاعتماد مصادر التحقق من هذه المؤشرات.

أظهرت عملية التحليل الاحصائي وحساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة النتائج الآتية حسب كل عنصر من عناصر الإستراتيجية (محور من محاور الأداة):

المحور الأول: الرؤية للمعلم " فاعلية المعلّم "

لدى استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجالات المحور الأول من أداة الدراسة " الرؤية للمعلم " لمعرفة رأيهم في صلة الفقرات بمجالاتها، والاستناد إليها في اعتماد الفقرات ذات المتوسطات الحسابية العالية؛ وجد من التحليل حصول فقرات مجالات المحور

الأول جميعها على متوسط حسابي أعلى من ٣,٦٧؛ وهذا يعني أنه يمكن اعتماد جميع الفقرات في كافة مجالات المحور الأول، وكذا كان الحال لجميع مصادر التحقق من مؤشرات مجالات المحور.

في مجال الثقافة العامة والمعرفة التخصصيّة تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المجال بين ٣,٨٠ في اعتبار معرفة المعلم بالسّياسات التربوية مؤشراً على ثقافة المعلم العامة ومعرفته التخصصية، و٤,٤٧ في اعتبار معرفته بالمنهاج مؤشراً لنفس المجال. وأكثر مصادر التحقق التي وجدت اتفاقاً لدى أفراد الدراسة الاختبارات والمقابلات التي يخضع لها المعلم والمقابلات لمتابعة وتقويم معرفة المعلم بمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرّسه؛ إذ حصل على متوسط حسابي ٤,٠٥ بانحراف معياري ٠,٨٣٤.

في مجال الممارسة التعليمية؛ تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة بين ٣,٨٦ في رأيهم في مشاركة المعلم لزملائه في التخطيط للتدريس، و ٤,٤٢ في رأيهم في إدارة المعلم للصف بفاعلية كمؤشرات على فاعلية المعلم في ممارسته التعليمية، وحظيت مصادر التحقق من فاعلية المعلم في إدارة الصف، والمتمثلة بالملاحظة الصفية والطلبة ومديري المدارس والمشرفين التربويين بأكثر المصادر اتفاقاً بين أفراد الدراسة، بمتوسط حسابي ٤,٣٢ وانحراف معياري ٠,٧٦٦.

في مجال الدعم والعلاقات الاجتماعية؛ وجد تقارب في آراء أفراد الدراسة في فقرات المجال كمؤشرات له؛ وكان أقل متوسط حسابي لاستجاباتهم ٣,٨٣ بانحراف معياري ٠,٩٣٧ الذي مثّل رأيهم في توفير المعلّم للفرص التي تمكن الطلبة من تطوير قيم مشتركة لديهم. في حين أعلى متوسط حسابي ٤,٠٣ بانحراف معياري ٠,٩٠٠ لرأيهم في تعاون المعلمين في القضايا المهنيّة المشتركة كمؤشرات على فاعلية المعلم في هذا المجال، ورأى أفراد الدراسة في كل من المرشد التربوي ومدير المدرسة والطلبة والمعلمين الزملاء أفضل مصادر للتحقق من درجة تعزيز المعلم لبيئة تعلمية تساعد الطلبة من ذوي الإشكاليات في التواصل مع الآخرين؛ إذ حازت مصادر التحقق هذه على متوسط حسابي ٤,٠٣ بانحراف معياري ٠,٨٨٦.

وفي مجال التطوّر المهني؛ تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد الدراسة بين ٣,٩٨ في رأيهم في تأمل المعلم الذاتي لممارساته التعليمية، و ٤,١٠ في رأيهم في مقدرة المعلم على تقويم ذاته كمؤشرات على تطوره المهني، وفي هذا المجال اعتبر أفراد الدراسة أنّ المشرف التربوي، وقاعدة البيانات في وزارة التربية، والشهادات التي يحصل عليها المعلم نتيجة مشاركته في برامج التطور

المهني أفضل مصادر التحقق من مشاركته في مثل هذه البرامج بمتوسط حسابي ٤,٠١ وانحراف معياري ٠,٩٠١.

في مجال الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم؛ تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٨٥، وهو مؤشر يمثل رأي أفراد الدراسة في مقدرة المعلم على التدريس في صفوف غير متجانسة، و٤,٣٤ ويمثل رأيهم في التزام المعلم بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة كمؤشرات على التزامه نحو طلبته ومهنة التعليم، وفي هذا المجال فإنّ أكثر مصادر التحقق من مؤشراته كان ملف المعلم ووثيقة أخلاقيات المعلم لمتابعة المؤشر المتعلق بالالتزام بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة، بمتوسط حسابي ٤,١٢ وانحراف معياري ٠,٩١٩. ويوضّح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد الدراسة في درجة صلة فقرات محور "الرؤية للمعلم " بمجالاته، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منها.

الجدول ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد الدراسة في درجة صلة فقرات محور "الرؤية للمعلم" بمجالاتها، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منها

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقافة العامة والمعرفة التخصصية	المعرفة بالمنهاج	4.47	0.647	اختبارات مقننة	3.97	0.852
	المعرفة معمقة بمحتوى موضوع التخصص	4.40	0.729	اختبارات مقننة	4.00	0.856
	المعرفة بنظريات التعلم	3.98	0.897	اختبارات مقننة	3.76	0.955
	المعرفة بنظريات النمو	3.84	0.996	اختبارات مقننة	3.69	1.004
	المعرفة بمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي	4.16	0.867	اختبارات، المعلم: خططه ومقابلته	4.05	0.826
	المعرفة بالتعليم كمهنة	4.16	0.845	المعلم: استبانات، مقابلة	4.01	0.834
	المعرفة بالسياسات التربوية.	3.80	0.886	المعلم: استبانات، مقابلة	3.86	0.840
الممارسة التعليمية	إدارة الصف بفعالية	4.42	0.753	الملاحظة الصفية، الطلبة، المدير،	4.32	0.766
	تدريس المحتوى المعرفي بطرق تمكن الطلبة من	4.29	0.867	المشرف، الطلبة، الملاحظة	4.20	0.832
	توظيف استراتيجيات تعليمية تعلمية تتمركز حول	4.17	0.920	المشرف، المدير، خطط المعلم	4.05	0.857
	تكييف التدريس استجابة لطبيعة المتعلمين	4.07	0.934	الطلبة، الملاحظة الصفية	3.98	0.907
	دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم	3.98	0.939	الملاحظة الصفية، المشرف،المدير	4.03	0.898
	التواصل بفاعلية مع الطلبة عند مناقشة الأفكار	4.18	0.882	الملاحظة الصفية، الطلبة، المدير	4.08	0.937
	تصميم خطط تعليمية تحقق أهداف المنهاج.	4.16	0.831	الخطط	4.04	0.885
	الاستفادة من الملفات والسجلات المتعلقة بتحصيل الطلبة في بناء خطط التدريس	3.97	0.965	الخطط، ملفات وسجلات الطلبة	4.00	0.924
	مشاركة الزملاء في التخطيط للتدريس	3.86	1.003	الخطط، الزملاء	3.89	0.942
	إستخدام مصادر متنوعة للحصول على بيانات تبيّن	3.99	0.949	المدير، الزملاء	3.86	0.918
	إستخدام طرق تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة	4.18	0.952	ملفات الطلبة، نماذج امتحانات	4.08	0.894

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدعم والعلاقات الاجتماعية	الوعي بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع في تعلم الطلبة	3.87	0.879	المعلم: استبانات، مقابلة	3.86	0.879
	إقامة علاقات جيدة مع أولياء الأمور	3.97	0.880	أولياء الأمور، المدير	3.94	0.910
	إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلي	3.96	0.836	المجتمع المحلي	3.86	0.953
	توفير الفرص التي تمكن الطلبة من تطوير قيم مشتركة	3.83	0.937	الطلبة	3.77	0.931
	التعاون مع المعلمين في القضايا المهنية المشتركة.	4.03	0.900	المدير، الزملاء	4.01	0.867
	تعزيز بيئة تعلمية تساعد الطلبة ذوي الإشكاليات في التواصل مع الآخرين.	3.93	0.915	المرشد التربوي، المدير، الطلبة، الزملاء	4.03	0.886
التطوير المهني	المقدرة على تقويم الذات	4.10	0.992	أدوات تقويم ذاتي، الكتابة التأملية	3.96	0.966
	التأمل الذاتي في الممارسة التدريسية	3.98	0.997	ملف المعلم، الكتابة التأملية	3.89	0.970
	المشاركة في فرص التطور المهني	4.06	0.909	المشرف، بيانات الوزارة، اشهادات التطور المهني	4.01	0.901
الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم	المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة	3.85	0.993	المدير، المشرف، الملاحظة الصفية	3.90	0.941
	توفير فرص تعلمية مناسبة لمستويات الطلبة التطورية	3.92	0.928	الطلبة، الملاحظة الصفية	3.88	0.931
	دعم مواهب الطلبة المختلفة	4.04	0.962	الطلبة، الملاحظة الصفية	3.89	0.958
	إستخدام نقاط قوة الطلبة كأساس للنمو "البناء على نقاط القوة"	4.02	0.977	المشرف، المدير، الملاحظة الصفية	3.98	0.920
	إستخدام نقاط الضعف لدى الطلبة كفرص للتعلم " بناء خطط علاجية"	4.07	0.967	الخطط العلاجية، المدير	3.95	0.925
	الالتزام بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة	4.34	0.867	ملف المعلم، وثيقة أخلاقيات مهنة	4.12	0.919

المحور الثاني: برامج إعداد المعلمين

لدى استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجالات محور" برامج إعداد المعلمين" لمعرفة رأيهم في درجة صلة الفقرات بمجالاتها، والاستناد إلى رأيهم في اعتماد الفقرات ذات المتوسطات الحسابية العالية، تبين من التحليل حصول جميع فقرات مجالات المحور على متوسط حسابي أعلى من ٣,٦٧ وهذا يعني أنه يمكن اعتماد جميع فقرات المحور في الأداة، كما كانت درجة تقديرهم على مناسبة مصادر التحقق من مؤشرات مجالات المحور عالية؛ فقد بلغت المتوسطات الحسابية لاستجابة الأفراد أعلى من ٣,٦٧، وبالتالي يمكن اعتمادها مصادر للتحقق من مؤشرات مجالات المحور.

ففي مجال الاعتماد؛ تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المجال بين ٣,٧٩ بانحراف معياري ١,٠٧٣ في رأيهم بضرورة وجود معايير لدبلوم تأهيل تربوي

لمعلم المرحلة ما بعد المدرسية، و٤,١٣ بانحراف معياري ٠,٨٧٣ في رأيهم بضرورة وجود دبلوم تأهيل تربوي معتمد بناء على المعايير للمعلم المتخصّص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا، وفي هذا المجال كان هناك اتفاق في رأي أفراد الدراسة في كون هيئة الاعتماد والجودة هي مصدر التحقق من وجود جميع البرامج المقترحة للاعتماد، وأنّ هيئة تطوير مهنة التعليم هي مصدر التحقق من وجود معايير لهذه البرامج. وبلغ أعلى متوسط حسابي لاستجابة الأفراد حيالهما ٤,٠٠ و٤,٠١ على التوالي.

وفي مجال المنهاج؛ تراوحت تقديرات أفراد الدراسة لصلة الفقرات بالمجال بين متوسط حسابي ٣,٨٣ بانحراف معياري ٠,٩٥٦ لفقرة ارتباط الأساس المنطقي للبرنامج بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم، و٤,١٨ بانحراف معياري ٠,٨٧٣ لفقرة ضرورة إشتمالالمنهاج على معرفة بالتخصص، باعتبارها مؤشرات لمتابعة مجال المنهاج وتقويمه في برامج إعداد المعلمين، وفي هذا المجال كان هناك تقارب كبير في اعتبار تحليل المنهاج المستخدم في مؤسسات إعداد المعلمين مصدراً للتحقق من مؤشرات المجال، وتراوحت المتوسطات الحسابية لآراء الأفراد حيال هذا المصدر بين ٣,٨٣ و٤,٠٦.

كانت الفروقات في المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد الدراسة على فقرات مجال التعلم طفيفة؛ فقد كان أقل متوسط حسابي للفقرة المتعلقة بطرح الطلبة المعلمين المستمر للتساؤلات أثناء المحاضرات وبلغ ٣,٩٨ بانحراف معياري ٠,٨٨٢، في حين كان أعلى متوسط حسابي في رأيهم بالفقرة المتعلقة بمقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة وبلغت ٤,٠٨ بانحراف معياري ٠,٨٤٥. كما تقاربت المتوسطات الحسابية لآرائهم حيال مصادر التحقق من مؤشرات المجال، وكانت أعلاها لاعتبارهم أن الاختبارات المقننة أفضل المصادر للتحقق من مقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة، وأن الملاحظة الصفية وأعضاء هيئة التدريس أفضل المصادر للتحقق من طرح الطلبة المعلمين للتساؤلات أثناء المحاضرات بقيمة ٣,٩٦.

في مجال التعليم؛ كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة عالية وتراوحت بين ٣,٩٢ في رأيهم باجراء الأبحاث كإحدى طرق التعليم الحديثة في برامج إعداد المعلمين، و٤,٢٣ في رأيهم في معاملة عضو هيئة التدريس للطلبة المعلمين باحترام كمؤشرات على فاعلية التعليم في برامج إعدادهم، وفي هذا المجال تقاربت آراء أفراد الدراسة في اعتبار الطلبة المعلمين والملاحظة الصفية، بالإضافة إلى ملفات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين وخطتهم وتقييمات الطلبة

المعلمين لهم مصادر للتحقق من مؤشرات المجال، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين ٣,٨٩ و ٤,١٢.

كان مجال التقويم شأنه شأن المجال السابق في ارتفاع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقراته؛ إذ تراوحت المتوسطات ما بين ٣,٩٩ في رأيهم في صدق أدوات التقويم وثباتها، و ٤,٣١ في رأيهم بتنوع أدوات التقويم كمؤشرات على فاعليّة التقويم في برامج إعداد المعلمين، ورأى أفراد الدراسة في الطلبة المعلمين وخطط أعضاء هيئة التدريس وفي تحليل محتوى واجراءات التقويم مصادر للتحقق من مؤشرات المجال بمتوسط حسابي تراوح من ٣,٩٢ و٤,١٢.

في مجال التربية العملية؛ تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٩٨ الذي يمثل رأي أفراد الدراسة في ضرورة وجود معايير للمعلم الخبير "المتعاون" في المدرسة المتعاونة، وتحقيق هؤلاء المعلمين المتعاونين لهذه المعايير، و ٤,٠٩ مؤشراً يمثل رأيهم في وجود معايير لأداء الطالب المعلم في التربية العملية، وحصوله على التغذية الراجعة كمؤشرات لمتابعة وتقويم التربية العملية في برامج إعداد المعلمين، وتبيّن نتيجة للتحليل وجود تقارب كبير في آراء أفراد الدراسة حيال مصادر التحقق من مؤشرات المجال، وتراوحت بين ٣,٩٣ لتحليل برامج التربية العملية للتحقق من تحقيقه للمعايير المقصودة، و٤,٠٩ للطلبة المعلمين وتقرير المعلم المتعاون والمشرف الأكاديمي للتحقق من حصول الطالب المعلم على التغذية الراجعة.

في مجال التنظيم؛ رأى أفراد الدراسة أن أفضل المؤشرات لمتابعته وتقويمه هو تنظيم البرنامج بشكل جيد من حيث المحاضرات وجلسات النقاش والمختبرات والزيارات وغيرها بمتوسط حسابي ٤,١٠ وبانحراف معياري ٠,٨٨٦، في حين حظي المؤشر المتعلق بتوفير الارشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر بأقل متوسط حسابي وقيمته ٣,٨٤ بانحراف معياري ٠,٩٨٤. كما رأوا أنّ في الطلبة المعلمين وخطة البرنامج أفضل مصادر التحقق من جودة تنظيم البرنامج بمتوسط حسابي ٤,٠٤ .

في مجال المصادر، وجد أن توافر عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين ويتناسب ومتطلبات برامج إعداد المعلمين نال أعلى متوسط حسابي ٤,١٥ . وكانت أكثر مصادر التحقق من مؤشراته هي الطلبة المعلمون وملفات أعضاء هيئة التدريس ووجود معايير للتحقق من أهليتهم بمتوسط قيمته ٤,٠٨.

ووجد أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجالي المخرجات والموظفات كانت أقل من متوسطات المجالات الأخرى، مع بقائها أعلى من المستوى المطلوب لاعتماد الفقرات في الأداة، ففي مجال المخرجات تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد الدراسة على فقرات المجال بين ٣,٧٦ في اعتبارهم كلاً من نسبة التسرب من البرنامج والإعادة فيه مؤشرات لمتابعة المجال، و٣,٩٧ في اعتبار نسبة الطلبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة مؤشراً لمتابعة المجال، واعتبر أفراد الدراسة الرجوع إلى إدارة برامج إعداد المعلمين والملفات مصادر للتحقق من تحقيق مؤشرات المجال، وتراوحت المتوسطات الحسابية لآراء الأفراد بين ٣,٨١ و ٣,٩٣.

وفي مجال الموظفات (العوائد) تساوت آراء أفراد الدراسة في اعتبار كل من نسبة الطلبة الملتحقين في البرنامج والذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة، ونسبة القادرين منهم على مواصلة تعليمهم العالي كمؤشرات لمتابعة المجال بمتوسط حسابي ٣,٩١ و ٣,٩٠ على التوالي، كما رأوا في إدارة برامج إعداد المعلمين وملفات المعلمين وقواعد البيانات كمصادر للتحقق من مؤشراته، بمتوسط حسابي بلغ ٣,٩٠.

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد الدراسة في درجة صلة فقرات محور" برامج إعداد المعلمين" بمجالاتها ودرجة مناسبة مصادر التحقق لمتابعتها وتقويمها.

جدول رقم ٩. المتوسطات الحسابية لآراء أفراد الدراسة في درجة صلة فقرات محور "برامج إعداد المعلمين" بمجالاته، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منها

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتماد	معايير لبرامج إعداد المعلمين في مجال رياض الأطفال	3.92	0.979	المعايير موثقة ومعلنة (مراجعة هيئة تطوير مهنة التعليم CDTP)	3.86	0.942
	برامج معتمدة في إعداد معلمين في مجال رياض الأطفال	3.92	0.957	هيئة الاعتماد والجودة	3.83	0.964
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية الدنيا ١-٤ (أول إلى رابع أساسي)	4.09	0.939	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.94	0.957
	برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا(١-٤) بناء على المعايير	4.06	0.934	هيئة الاعتماد والجودة	3.90	0.996
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية العليا ٥-١٠ (خامس إلى عاشر أساسي)	4.08	0.937	وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.91	0.992
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الأساسية العليا (٥-	4.07	0.917	هيئة الاعتماد والجودة	3.88	0.973
	معايير برامج إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية العليا ١١-١٢ (الحادي والثاني عشر).	4.08	0.929	وجودمعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.92	0.938
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الثانوية (١١ – ١٢) بناء على المعايير	4.07	0.935	هيئة الاعتماد والجودة	3.90	0.933
	معايير برامج إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة	3.84	1.062	وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.76	1.033
	برامج معتمدة في إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة بناء على المعايير	3.88	1.021	هيئة الاعتماد والجودة	3.78	1.004
	معايير لبرامج إعداد مديري المدارس	4.03	0.959	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.89	0.996
	برامج معتمدة في إعداد مديري مدارس بناء على معايير	4.07	0.935	هيئة الاعتماد والجودة	3.88	0.970
	معايير لبرامج إعداد المشرفين التربويين.	4.08	0.912	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.95	0.938
	برامج معتمدة في إعداد المشرفين بناء على المعايير	4.09	0.925	هيئة الاعتماد والجودة	3.92	0.944
	معايير لبرامج التربية الخاصة	3.93	0.975	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.81	1.002
	برامج معتمدة في التربية الخاصة بناء على معايير	3.90	0.986	هيئة الاعتماد والجودة	3.80	1.029
	معايير لبرامج التوجيه والإرشاد التربوي.	3.95	0.974	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.85	0.986
	برامج معتمدة في التوجيه والإرشاد التربوي بناء على	3.97	0.980	هيئة الاعتماد والجودة	3.86	0.998
	معايير لدبلوم التأهيل التربوي لمعلم: ١. متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا	4.12	0.910	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	4.01	0.923
	٢. المرحلة الثانوية	4.10	0.900	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.96	0.896
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية	3.79	1.037	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.82	0.984
	دبلوم تأهيل تربوي معتمد بناء على معايير لمعلم: ١متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا	4.13	0.873	هيئة الاعتماد والجودة	4.00	0.864
	٢. المرحلة الثانوية	4.09	0.877	هيئة الاعتماد والجودة	3.98	0.877
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية	3.83	0.987	هيئة الاعتماد والجودة	3.83	0.943

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للمنهاج	3.88	0.940	تحليل المنهاج	3.86	0.904
	الأساس المنطقي للمنهاج مرتبط بالاستراتيجية.	3.83	0.956	تحليل المنهاج	3.84	0.951
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتطبيق "	4.05	0.890	تحليل المنهاج	3.94	0.900
	أهداف البرنامج ذات علاقة بالكفايات المتطلبة للتدريس.	4.04	0.880	تحليل المنهاج	3.92	0.914
	إشتمال المنهاج على ثقافة عامة للمعلم	3.98	0.922	تحليل المنهاج	3.92	0.940
	إشتمال المنهاج على نظريات التعلم.	4.01	0.861	تحليل المنهاج	3.93	0.922
	إشتمال المنهاج على نظريات النمو	3.95	0.922	تحليل المنهاج	3.93	0.920
	إشتمال المنهاج على معرفة بطرق اكتساب اللغة	3.88	1.009	تحليل المنهاج	3.94	0.920
	إشتمال المنهاج على معرفة بالتخصص	4.18	0.873	تحليل المنهاج	4.05	0.890
	إشتمال المنهاج على معرفة أهداف المنهاج	4.16	0.883	تحليل المنهاج	4.06	0.898
	إشتمال المنهاج على معرفة عن تعليم التخصص	4.09	0.931	تحليل المنهاج	3.96	0.949
	إشتمال المنهاج على معرفة بكيفية تقويم تعلم الطلبة	4.10	0.918	تحليل المنهاج	3.96	0.954
	إشتمال المنهاج على معرفة بآليات تعليم الطلبة في صفوف غير متجانسة (تحوي طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة)	3.84	1.054	تحليل المنهاج	3.87	1.001
	إشتمال المنهاج على معرفة بإدارة الصف	4.06	0.923	تحليل المنهاج	3.96	0.961
	إشتمال المنهاج على معرفة بمهنة التعليم وأخلاقيات المهنة	4.07	0.937	تحليل المنهاج	3.96	0.950
	يربط المنهاج بين معارف المعلم المختلفة (التخصص والتعليم والطلبة والثقافة العامة)	4.10	0.893	تحليل المنهاج	3.95	0.947
التعلم	مقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة	4.08	0.845	الطلبة المعلمون: اختبارات مقننة	3.96	0.879
	مقدرة الطلبة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة العملية.	4.05	0.864	الطلبة المعلمون: دراسة الحالات	3.92	0.902
	طرح الطلبة المعلمين المستمر للتساؤلات في الصف أثناء المحاضرات.	3.98	0.882	أعضاء هيئة التدريس، الملاحظة الصفية	3.96	0.889
التعليم	أهلية عضو هيئة التدريس لتدريس المساق (لديه المؤهلات الكافية)	4.15	0.919	ملف عضو هيئة التدريس.	4.01	0.851
	تواجد عضو هيئة التدريس في قاعة التدريس بانتظام	4.11	0.924	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.12	0.847
	تحضير عضو هيئة التدريس للقاءات بانتظام	4.08	0.900	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.06	0.863
	إدارة عضو هيئة التدريس قاعة التدريس بفاعلية	4.18	0.893	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.08	0.864
	تقبّل عضو هيئة التدريس مساهمات الطلبة	4.12	0.876	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.03	0.879
	إستخدام عضو هيئة التدريس طرق تدريسية مناسبة للمنهاج	4.16	0.900	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.06	0.896
	إستخدام عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة للمنهاج	4.12	0.902	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.01	0.918
	تقديم عضو هيئة التدريس المساعدة للطلبة المعلمين عند الحاجة	4.09	0.872	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.06	0.844
	معاملة عضو هيئة التدريس الطلبة باحترام	4.23	0.880	الطلبة المعلمين، الملاحظة الصفيّة	4.14	0.843

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	تواصل عضو هيئة التدريس مع الطلبة بفاعلية	4.15	0.902	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.07	0.873
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في التأمل	4.06	0.942	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	3.99	0.903
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في مواجهة المفاهيم البديلة	3.97	0.958	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	3.98	0.923
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في تحويل المعرفة إلى ممارسة	4.05	0.983	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.02	0.915
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في تحليل المواقف الصفية.	4.06	0.957	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	4.01	0.924
	إستخدام طرق تعليم حديثة في إعداد المعلمين مثل: أ. دراسة الحالات	3.97	0.951	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	3.95	0.917
	ب.اجراء الأبحاث	3.92	1.021	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	3.89	0.967
	ج. التعليم والتعلم التعاوني	3.98	0.969	الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة	3.98	0.918
التقويم	تنوع أدوات التقويم	4.31	0.845	خطة المدرس، الطلبة المعلمون	4.12	0.846
	صدق أدوات التقويم وثباتها	3.99	0.972	أدوات التقويم	3.95	0.928
	موضوعية إجراءات التقويم	4.02	0.930	الطلبة المعلمون	3.92	0.891
	إجراءات التقويم منسجمة مع محتوى البرنامج	4.08	0.901	الطلبة المعلمون	3.96	0.873
	شمولية اجراءات تقويم الطلبة المعلمين ل أ. المعارف	4.22	0.856	تحليل محتوى أدوات واجراءات التقويم	4.10	0.841
	ب. المهارات	4.14	0.892	تحليل محتوى أدوات واجراءات التقويم	4.05	0.871
	ج المواقف والاتجاهات	4.05	0.956	تحليل محتوى أدوات واجراءات التقويم	4.01	0.899
	وضوح نظام الامتحانات والتقويم في البرنامج	4.08	0.893	خطة البرنامج	3.98	0.892
	مناقشة نتائج التقويم مع الطلبة المعلمين (تقديم تغذية راجعة)	4.14	0.954	الطلبة المعلمون	4.01	0.891
التربية العملية	وجود معايير أداء الطالب المعلم في التربية العملية.	4.09	0.901	وجود المعايير موثقة	4.00	0.881
	تحقيق برامج التربية العملية المتوافرة للمعايير	4.02	0.912	تحليل البرامج	3.93	0.905
	وجود معايير للمعلم الخبير " المتعاون أو المرشد " في المدرسة المتعاونة	3.98	0.957	وجود معايير موثقة	3.98	0.902
	تحقيق المعلمين الخبراء في المدارس المتعاونة للمعايير	3.98	0.947	ملفات المعلمين المتعاونين	3.94	0.903
	وجود معايير للمشرفين الأكاديميين من الجامعات على الطلبة المعلمين	4.02	0.937	وجود المعايير موثقة	3.98	0.887
	تحقيق المشرفين الأكاديميين على الطلبة المعلمين للمعايير	4.03	0.912	ملفات المشرفين الأكاديميين	4.00	0.854
	توافر عدد كاف من المشرفين على الطلبة المعلمين في العمل الميداني.	4.03	0.974	نسبة المشرفين للطلبة	4.02	0.907
	حصول الطالب المعلم على التغذية الراجعة في التربية العملية.	4.09	0.953	الطالبة المعلمون، تقرير المعلم والمشرف	4.09	0.889
	حصول الطالب المعلم على مقدار كاف من التدريب العملي على التعليم	4.07	0.990	عدد ساعات التدريب	3.99	0.944
	وضوح إجراءات التدريب العملي في البرنامج .	4.08	0.960	خطة التدريب العملي	4.03	0.916

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنظيم	تنظيم البرنامج بشكل جيد (المحاضرات، جلسات النقاش، والمختبرات والزيارات...)	4.10	0.886	الطلبة المعلمون، خطة البرنامج	4.04	0.850
	مناسبة الوقت المتاح للمساق"عدد اللقاءات" لتحقيق أهدافه	3.99	0.933	الطلبة المعلمون	3.91	0.899
	مناسبة عدد الطلبة المعلمين في الصف من أجل المشاركة الفاعلة.	3.96	1.000	بيانات البرنامج	3.9212	0.902
	توفير المواد التعليمية المعلومات الكافية التي تحقق أهداف المساق	3.98	0.946	الطلبة المعلمون	3.89	0.899
	توفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر.	3.84	0.984	الطلبة المعلمون	3.86	0.910
المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للطلبة	3.88	0.980	الطلبة المعلمون، أعضاء التدريس	3.93	0.908
	المواد القرائية المتطلبة متاحة في المكتبات.	3.86	0.946	الطلبة المعلمون، أعضاء التدريس	3.92	0.904
	المواد التعليمية المقررة ذات صلة بأهداف البرنامج	3.94	0.932	الطلبة المعلمون، أعضاء هيئة التدريس، تحليل المواد	3.99	0.901
	أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مؤهلون	4.15	0.933	الطلبة المعلمون، ملفات الأعضاء، وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس	4.08	0.891
	توافر العدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج	4.15	0.948	إدارة البرنامج	3.98	0.899
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها الطلبة المعلمون	3.97	0.935	الطلبة المعلمون، البرمجيات	3.93	0.940
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس	4.00	0.926	أعضاء هيئة التدريس، البرمجيات	3.95	0.939
	توافر الدعم المالي للبرنامج .	3.95	1.055	إدارة البرنامج	3.90	0.982
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .	3.76	1.044	إدارة البرنامج: الملفات	3.84	0.990
	نسبة الإعادة في البرنامج "إعادة المساقات"	3.76	1.016	إدارة البرنامج: الملفات	3.81	0.981
	نسبة الطلبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة	3.97	0.894	إدارة البرنامج: الملفات	3.93	0.919
المواقف	نسبة الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة.	3.91	0.968	إدارة البرنامج: الملفات، بيانات الوزارة	3.90	0.942
	نسبة الطلبة المعلمين في البرنامج القادرين على مواصلة تعليمهم العالي.	3.90	0.976	ملفات المعلمين	3.89	0.964

المحور الثالث: برامج تأهيل المعلمين

عند استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجالات محور برامج تأهيل المعلمين لمعرفة رأيهم في صلة الفقرات بمجالاتها والاستناد إلى رأيهم في اعتماد الفقرات ذات المتوسطات الحسابية العالية. تبين من التحليل حصول جميع فقرات مجالات المحورعلى متوسط حسابي أعلى من ٣,٦٦ وهذا يعني أنه يمكن اعتمادها، كما كانت المتوسطات الحسابية لآراء أفراد الدراسة في مناسبة مصادر التحقق من مؤشرات مجالات المحور أعلى من الحد المطلوب لاعتمادها.

تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال الاعتماد بين ٣,٩٤ الذي يمثل رأيهم بضرورة وجود معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص، و٤,٠٤ الممثل لرأيهم بضرورة وجود معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي، كمؤشرات لمتابعة وتقويم مجال الاعتماد في برامج تأهيل المعلمين، وفي هذا المجال كان هناك اتفاق في رأي أفراد الدراسة في كون هيئة الاعتماد والجودة وهيئة تطوير مهنة التعليم هي مصادر التحقق من وجود البرامج المقترحة للاعتماد ومعايير لهذه البرامج، وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة الأفراد عن مصادر التحقق بين ٣,٨٥ و٣,٩٦.

رأى أفراد الدراسة أن أكثر المؤشرات صلة بالمتابعة والتقويم في مجال المنهاج في برامج تأهيل المعلمين معالجة المنهاج احتياجات المعلمين التعليمي بمتوسط حسابي ٤,٠٨ وانحراف معياري ٠,٩٤٢، في حين رأوا أن أقل هذه المؤشرات صلة هو ارتباط الأساس المنطقي للبرنامج بإستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين بمتوسط ٣,٨٥ وانحراف انحراف معياري ٠,٩٨٢، وفي هذا المجال كان هناك تقارب كبير في اعتبار تحليل المنهاج المستخدم في مؤسسات تأهيل المعلمين مصدراً للتحقق من مؤشرات المجال، وتراوحت المتوسطات الحسابية لآراء الأفراد حيال هذا المصدر بين ٣,٨٢ و ٤,٠١.

تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لفقرات مجال التعلم بين ٣,٩٢ في رأيهم بملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلميّة، و٤,٠٦ في رأيهم بمقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة بخبرات الحياة المدرسية كمؤشرات ذات صلة لمتابعة مجال التعلم في برامج تأهيل، وتقاربت آراء أفراد الدراسة فيما يرتبط باعتبار الملاحظة الصفية والمعلمين والمدربين وأعضاء هيئة التدريس مصادر للتحقق من مؤشرات المجال وتراوحت المتوسطات الحسابية لها ٣,٩٢ و٣,٩٧.

أما في مجال التعليم؛ فقد رأى أفراد الدراسة أن أفضل المؤشرات ذات الصلة لمتابعة وتقويم برامج تأهيل المعلمين هي أهليّة المدرّب "أو عضو هيئة التدريس " للتعليم بمتوسط حسابي ٤,١٨ وانحراف معياري ٠,٩٠١، وكان أقلها صلة -من وجهات نظرهم- التركيز على اجراء الأبحاث كالإجرائية منها بمتوسط حسابي ٣,٨٧ بانحراف معياري ١,٠٤٧. أما عن مصادر التحقق من هذه المؤشرات، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٨٩ في اعتبار الأبحاث التي ينتجها المعلمون والاختبارات التي يخضعون لها مصادر للتحقق من تركيز التعليم في البرنامج على إجراء الأبحاث كالإجرائية منها، ومعالجته للمفاهيم البديلة لدى المعلمين، و٤,٠٨ في اعتبار المعلمين أنفسهم، والسير الذاتية للمدربين وأعضاء هيئة التدريس، مصادر للتحقق من أهلية المدربين وأعضاء هيئة التدريس.

وأكثر المؤشرات صلة بمتابعة وتقويم مجال التقويم في برامج تأهيل المعلمين- من وجهات نظر أفراد الدراسة- هي التركيز على تقديم تغذية راجعة للمعلمين بمتوسط حسابي ٤,١٤ وبانحراف معياري ٠,٨٤٨، وأقلها صلة -من وجهات نظرهم- صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها بمتوسط حسابي ٣,٩٣ بانحراف معياري ١,٠١٢. تقاربت آراء أفراد الدراسة في اعتبار كل من الملاحظة الصفية وآراء المعلمين وملفاتهم ومديري المدارس والمشرفين التربويين مصادر للتحقق من تحقيق مؤشرات المجال، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الآراء بين ٣,٨٥ و٤,٠٠.

ورغم أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على جميع فقرات مجال التنظيم أقل من ٤,٠٠ إلا أنها ضمن القيمة المقبولة لاعتماد الفقرات في الأداة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٨٥ في اعتبارهم ضرورة الاستمرارية في برامج تأهيل المعلمين " أي عقد لقاءات دوريّة "، و٣,٩٩ في اعتبارهم ضرورة توفير فرص للمعلمين لتبادل الأفكار كمؤشرات على متابعة وتقويم مجال التنظيم في برامج تأهيل المعلمين. كذا كان الحال بالنسبة لمصادر التحقق من مؤشرات المجال؛ فالمعلمون وخطة البرنامج وبياناته، وإدارة البرنامج، وتحليل المواد التعليمية المعتمدة في البرنامج اعتبرت مصادر للتحقق من مؤشرات المجال، بمتوسطات حسابية تراوحت بين ٣,٨٨ و٣,٩٨.

رأى أفراد الدراسة أن أهليّة أعضاء هيئة التدريس والمدربين أكثر المؤشرات صلة بمتابعة مجال المصادر وتقويمها في برامج تأهيل المعلمين، بمتوسط حسابي ٤,٢٠ وبانحراف معياري ٠,٩١٧، وأنّ أقل المؤشرات صلة هي توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون، وأعضاء هيئة التدريس والمدرّبون بمتوسط حسابي ٣,٩٢ و٣,٩٣ على التوالي. أما عن مصادر التحقق من تحقيق

مؤشرات هذا المجال. فقد رأى أفراد الدراسة في المعلمين لتقييماتهم للمدربين وأعضاء هيئة التدريس، وفي إدارة البرنامج، والمدربين وأعضاء هيئة التدريس وملفاتهم مصادر للتحقق من مؤشرات المجال وتراوحت المتوسطات الحسابية لآرائهم بين ٣,٩٠ و ٤,١٠.

وشأن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال المخرجات Outputs شأن المتوسطات الحسابية في مجال التنظيم؛ جميعها أقل من ٤,٠٠ لكنّها ضمن القيمة المطلوبة لاعتماد الفقرات؛ فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٧٩ الذي يمثل رأيهم في اعتبار نسبة الإعادة في البرنامج، و٣,٩٦ في اعتبار نسبة المعلمين الذين ينهون البرنامج في الوقت المناسب مؤشرات ذات صلة لمتابعة وتقويم مخرجات برامج تأهيل المعلمين، واتفق أفراد الدراسة في اعتبار مؤسسات التطور المهني مصادر للتحقق من تحقيق مؤشرات المجال وتراوحت المتوسطات الحسابية لآرائهم بين ٣,٨٧ و ٣,٩٣.

أما عن مجال الموظفات (العوائد) Outcomes، فقد تقاربت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال؛ معتبرين أنّ كلاً من توظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية بمتوسط حسابي ٤,٠٤ وبانحراف معياري ٠,٨٨٥، ومقدرة المعلمين على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي بمتوسط حسابي ٤,٠١ وبانحراف معياري ٠,٩٣٠ مؤشرات ذات صلة لمتابعة وتقويم مجال الموظفات في برامج تأهيل المعلمين. وقد اعتبر أفراد الدراسة أنّ الملاحظة الصفية ومدير المدرسة والمشرف التربوي مصادر للتحقق من توظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية، بمتوسط حسابي ٤,٠٥، وأنّ ملفات المعلمين، وبياناتهم المحوسبة مصادر للتحقق من مقدرتهم على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي بمتوسط حسابي ٣,٩٦.

ويوضّح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد الدراسة بدرجة صلة فقرات المحور الثالث " برامج تأهيل المعلمين" بمجالاتها ودرجة مناسبة مصادر التحقق لمتابعتها وتقويمها.

الجدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد الدراسة في درجة صلة فقرات محور " برامج تأهيل المعلمين" بمجالاته، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منها

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتماد	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون التأهيل التربوي	4.04	0.900	وجود المعايير مـو ومعلنة (CDTP)	3.96	0.909
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي بناء على المعايير	3.99	0.914	هيئة الاعتماد والجودة	3.89	0.923
	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص	3.94	0.951	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.88	0.929
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص بناء على المعايير.	3.95	0.955	هيئة الاعتماد والجودة	3.85	0.966
	معايير لبرامج تأهيل المعلم المؤهل من ذوي الخبرة	3.99	0.910	وجود المعايير موثقة	3.90	0.945
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم المؤهل ذي الخبرة بناء على المعايير.	3.98	0.964	هيئة تطوير مهنة التعليم	3.93	0.945
	معايير لبرامج تهيئة المعلم الخريج المؤهل الجديد	4.01	0.964	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)	3.92	0.957
	برامج معتمدة لتهيئة المعلم الخريج الجديد بناء على المعايير	4.03	0.974	هيئة تطوير مهنة التعليم	3.95	0.961
المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج.	3.90	1.008	تحليل المنهاج	3.82	0.986
	الأساس المنطقي للبرنامج ذو صلة بالاستراتيجية.	3.85	0.982	تحليل المنهاج	3.82	0.955
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتحقيق "	4.03	0.998	تحليل المنهاج	3.94	0.969
	أهداف البرنامج مرتبطة بكفايات عمل المعلم.	4.02	0.945	تحليل المنهاج	3.94	0.917
	مستوى المهارات المتطلبة للبرنامج محددة.	4.04	0.933	تحليل المنهاج	3.91	0.967
	معالجة المنهاج احتياجات المعلمين التعليمية	4.08	0.924	تحليل المنهاج، المعلم	3.95	0.936
	معالجة المنهاج احتياجات المدارس التعليمية	4.04	0.923	تحليل المنهاج، مدير المدرسة	3.96	0.958
	تقديم المنهاج استراتيجيات تدريس متنوعة	4.04	0.934	تحليل المنهاج	3.92	0.932
	ملاءمة المنهاج مع مهام التدريس	4.04	0.918	تحليل المنهاج، المعلم	4.01	0.901
	التناغم بين نشاطات التطور المهني	3.98	0.941	تحليل المنهاج	3.92	0.927
التعلم	ملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلمية.	3.92	0.962	المعلمون: مقابلة	3.92	0.905
	مقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة المدرسية.	4.06	0.897	المعلمون: دراسة الحالات، المدير	3.96	0.898
	سعي المعلمين المستمر لطرح التساؤلات ذات صلة بممارساتهم التعليمية.	3.96	0.957	المدربون، الملاحظة	3.97	0.894
	تلقي المعلمين تغذية راجعة من الزملاء	4.02	0.939	المعلمون: المقابلة	3.93	0.907
	تعاون المعلمين في تحقيق أهداف مقصودة.	4.04	0.924	المدربون،الملاحظة	3.97	0.908
التعليم	التركيز على التعلم النشط للمعلمين	4.13	0.844	الملاحظة، المعلمون	4.02	0.801
	التركيزعلى المشاركة بين المعلمين	4.09	0.848	الملاحظة، المعلمون	3.98	0.803
	التركيز على إجراء الأبحاث (الإجرائية مثلاً)	3.87	1.047	المعلمون: الأبحاث المنتجة	3.89	0.916
	التركيز على الكشف عن المفاهيم البديلة عند المعلمين.	3.91	0.981	المعلمون، قائمة المفاهيم البديلة	3.94	0.866
	التركيز على معالجة المفاهيم البديلة عند المعلمين	3.88	0.957	المعلمون: اختبارات	3.89	0.880
	التعليم جزء لا يتجزأ من العمل "أي أنه على صلة بمسئوليات المعلم اليومية"	4.11	0.875	المعلمون: أراؤهم	4.01	0.806
	المدرب أو عضو هيئة التدريس في الكلية مؤهل للتعليم	4.18	0.901	المعلمون، السير الذاتية للمدربين وأعضاء هيئة التدريس	4.06	0.873
	تحضير المدرب أو عضو هيئة التدريس للدرس بانتظام	4.12	0.904	المعلمون، المشاهدة	4.02	0.880

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تابع التعليم	تقبّل المدرب أو عضو هيئة التدريس مساهمات المعلمين في الفصول	4.08	0.849	المعلمون، المشاهدة	3.99	0.896
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس طرق تعليمية متنوعة	4.12	0.885	المعلمون: أراؤهم	3.96	0.905
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة	4.11	0.870	المعلمون: أراؤهم	3.996	0.847
	مساعدة طرق التعليم على تحويل المعرفة إلى ممارسة	4.12	0.888	المعلمون، الملاحظة	4.003	0.885
	مساعدة طرق التعليم المعلمين على تحليل المواقف الصفية.	4.08	0.892	المعلمون: تحليل الحالات	4.017	0.896
التقويم	التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه	4.09	0.887	الملاحظة الصفية المشرف،	4.001	0.932
	التركيز على تقديم تغذية راجعة للمعلمين	4.14	0.848	المعلمون: أراؤهم	3.977	0.849
	التركيز على تأمل المعلمين لممارساتهم التعليمية بشكل مكتوب	3.99	0.939	المعلمون: الكتابات التأميلية،	3.95	0.932
	تنوع أدوات التقويم المستخدمة في برامج تأهيل المعلمين	4.11	0.907	المعلمون: أراؤهم أدوات	3.98	0.901
	صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها	3.93	1.012	الأدوات	3.86	0.980
	موضوعية إجراءات التقويم	3.94	0.958	المعلمون: أراؤهم	3.88	0.910
	انسجام إجراءات التقويم مع محتوى البرنامج	4.04	0.938	المعلمون: أراؤهم	3.89	0.942
التنظيم	المرونة في اختيار المعلمين لموضوعات البرنامج	3.86	0.959	المعلمون	3. 90	0.870
	توفير فرص للمعلمين لتبادل الأفكار.	3.99	0.884	المعلمون	3.91	0.853
	الاستمرارية " يتطلب لقاءات دورية".	3.85	0.981	خطة البرنامج	3.88	0.894
	تنظيم البرنامج بشكل جيد (المحاضرات، جلسات النقاش، والمختبرات والزيارات...)	3.94	0.915	المعلمون: استبانات، مقابلات	3.93	0.892
	مناسبة الوقت المتاح للبرنامج "عدد اللقاءات" لتحقيق للأهداف	3.97	0.937	المعلمون: استبانات، مقابلات	3.95	0.907
	مناسبة عدد المعلمين في اللقاء من أجل المشاركة الفعالة.	3.97	0.913	بيانات البرامج	3.89	0.897
	المواد التعليمية في البرنامج توفر معلومات تحقق أهدافه	3.97	0.919	تحليل المواد، المعلمون	3.98	0.909
	وجود إرشاد كاف لإستخدام المكتبات والمصادر المختلفة.	3.87	0.954	المعلمون، إدارة البرنامج	3.91	0.929
المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للمعلمين	3.94	0.930	المعلمون، إدارة البرنامج	3.96	0.909
	جودة المواد التعليمية	4.01	0.909	تحليل المواد، المعلمون	4.00	0.908
	المواد التعليمية ذات صلة بأهداف البرنامج	4.10	0.897	تحليل المواد	3.98	0.914
	المدربون أو أعضاء هيئة التدريس مؤهلون	4.20	0.917	تقييمات المعلمين، ملفات	4.10	0.898
	توافر عدد كاف من المدربين أو أعضاء التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج	4.13	0.914	إدارة البرنامج	3.98	0.906
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المدربون أو أعضاء هيئة التدريس.	3.93	0.969	المدربون، أعضاء هيئة	3.95	0.895
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون	3.92	0.942	المعلمون	3.91	0.906
	توفر الدعم المالي للبرنامج.	4.00	0.996	إدارة البرنامج	3.90	0.941
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .	3.83	1.002	ملفات مؤسسات التطور المهني	3.87	0.954
	نسبة الإعادة البرنامج .	3.79	0.982	مؤسسات التطور المهني	3.88	0.947
	نسبة المعلمين الذين ينهون البرنامج في حسب الخطة.	3.96	0.925	مؤسسات التطور المهني ملفات المعلمين	3.93	0.920
الموظفات	توظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية.	4.04	0.885	الملاحظة الصفية، المدير، المشرف	4.05	0.862
	مقدرة المعلمين في البرنامج على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي.	4.01	0.930	ملفات المعلمين وبياناتهم المحوسبة	3.96	0.907

المحور الرابع: مهنة التعليم

لدى استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجالات المحور الرابع من أداة الدراسة " مهنة التعليم" لمعرفة رأيهم في صلة الفقرات بمجالاتها، والاستناد إلى رأيهم في اعتماد الفقرات ذات المتوسطات الحسابية العالية، كانت الانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد على فقرات هذا المحور أعلى منها في المحاور الأخرى، ووجد من التحليل حصول فقرات مجالات المحور الرابع على متوسط حسابي أعلى من ٣,٦٦ باستثناء فقرة وحيدة في مجال الاختيار والتعيين حصلت على متوسط حسابي ٣,٥٧ وانحراف معياري ١,٢٣٤، ويمثل رأي أفراد الدراسة في إعطاء المعلم الحرية لاختيار المدرسة التي يود التدريس فيها مؤشرا ذا صلة لمتابعة وتقويم مجال الاختيار والتعيين في مهنة التعليم. وهذا يعني أنه سيتم استبعاد هذه الفقرة من أداة القياس.

في مجال ظروف العمل؛ رأى أفراد الدراسة أن توفير بيئة داعمة للمعلم (اجتماعياً، ونفسياً، وعاطفياً، ومهنياً) أكثر المؤشرات صلة بمتابعة وتقويم مجال ظروف العمل بمتوسط حسابي ٤,٠٤، وبانحراف معياري ١,١٥٤، في حين أنّ أقلها صلة وجود دور لاتحاد ونقابات المعلمين في صناعة قرارات مرتبطة بمهنة التعليم، وفي المشاركة بمبادرات لرفع مهنة التعليم، بمتوسط حسابي ٣,٨٢ و ٣,٨٦ على التوالي. أما عن مصادر التحقق من مؤشرات المجال التي تمثلت في قانون الخدمة المدنية والزيارات الميدانية للمدارس، والمعلمين أنفسهم وبياناتهم، والنظام الداخلي لاتحاد المعلمين، فكان هناك اتفاق عليها، بمتوسطات حسابية تراوحت بين ٣,٨٠ و٣,٩٨.

تقاربت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال الإعداد (الأكاديمي، والمهني، والثقافي، والاجتماعي) مع أفضليّة مؤشر إعداد المعلم أكاديمياً " أي أن تكون لديه معرفة معمقة بموضوع التخصص وتدريسه " بمتوسط حسابي ٤,١٣ وبانحراف معياري ٠,٩٦٢، وقد رأى أفراد الدراسة في المعلم نفسه، وإجراء مقابلات معه واخضاعه لاختبارات، وفي المشرفين ومديري المدارس، وأولياء الأمور مصادر للتحقق من مؤشرات هذا المجال، بمتوسطات حسابية تراوحت بين ٣,٩٣ و٤,٠٣.

ووجد تفاوت في المتوسطات الحسابية في مجال الاختيار والتعيين، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,٥٧ والذي يمثل رأيهم في إعطاء المعلم المتقدم قدراً من الحريّة لاختيار المدرسة التي يود التدريس فيها، و٤,٠٩ الممثل لرأيهم في ضرورة وجود معايير لاختيار المعلمين وتعيينهم مؤشرات

لمتابعة وتقويم مجال الاختيار والتعيين في مهنة التعليم، ورأى أفراد الدراسة في وجود معايير للاختيار والتعيين في الخدمة، وفي سجلات المتقدمين للخدمة، وفي المعلمين ومديري المدارس مصادر للتحقق من مؤشرات المجال، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الآراء بين ٣,٧٦ و٣,٩٩.

أما عن مجاليْ الإجازة " الترخيص" والترقية؛ فقد تبيّن أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات هذين المجالين أقل من ٤,٠٠، ولكنّها بقيت ضمن القيمة المقبولة لاعتماد الفقرات في أداة القياس. ففي مجال الإجازة كان المتوسط الحسابي لاستجابات الأفراد على فقرته الوحيدة، والمتمثلة بتوفير آلية واضحة للحصول على إجازة " رخصة " مزاولة المهنة ٣,٩٤ والانحراف المعياري ١,٠٢٢. ورأى أفراد الدراسة أن وجود معايير موثقة ومعلنة للحصول على إجازة مزاولة المهنة بالرجوع إلى هيئة تطوير مهنة التعليم، بمتوسط حسابي ٣,٩٣ وبانحراف معياري ١,٠١٣ مصدر للتحقق من مؤشر المجال.

أما في مجال الترقية؛ فتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد الدراسة بين ٣,٩١ في اعتبارهم لربط الترقية بالحصول على تطوّر مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا، و٣,٩٨ في اعتبارهم ضرورة وجود آلية واضحة للارتقاء في السّلم الوظيفي للمهنة مؤشرات لمتابعة وتقويم مجال الترقية في مهنة التعليم. ورأى أفراد الدراسة في تحليل سياسات الوزارة والنظام الداخلي فيها، وقانون الخدمة المدنية، وبيانات المعلمين المحوسبة، والرجوع لهيئة تطوير مهنة التعليم مصادر للتحقق من مؤشرات المجال، بمتوسطات حسابية تراوحت بين ٣,٩٢ و٣,٩٦.

ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد الدراسة بدرجة صلة فقرات المحور الرابع " مهنة التعليم" بمجالاته، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منها.

جدول ١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد الدراسة بدرجة صلة فقرات محور " مهنة التعليم " بمجالاته، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منها

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ظروف العمل	ربط الرواتب بغلاء المعيشة	4.00	1.320	قانون الخدمة المدنية	3.95	1.145
	ربط العلاوات بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا	4.03	1.190	قانون الخدمة المدنية، بيانات المعلمين	3.96	1.099
	توفير بيئة داعمة للمعلم (اجتماعياً، ونفسياً، وعاطفياً، مهنياً،...).	4.04	1.154	المعلم، الزيارات الميدانية	3.98	1.041
	توفير الدعم للمعلمين الجدد	4.01	1.116	المعلم الجديد	3.94	1.018
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلين في المشاركة في مبادرات لرفع مهنة التعليم.	3.86	1.206	النظام الداخلي لنقابة واتحاد المعلمين	3.84	1.088
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلمين في صناعة قرارات مرتبطة بمهنة التعليم.	3.82	1.187	النظام الداخلي لنقابة واتحاد المعلمين	3.80	1.076
الإعداد	المعلم معد أكاديمياً "لديه معرفة معمقة بموضوع التخصص وتدريسه".	4.13	0.962	اختبارات، المشرف، المدير	4.03	0.938
	المعلم معد ثقافياً "لديه ثقافة عامة".	4.03	0.988	المعلم	3.95	0.980
	المعلم معد مهنياً "لديه معرفة بالسياسات والنظام التعليمي ومتطلباته".	4.03	1.010	المعلم	3.93	1.024
	المعلم معد اجتماعياً "قادر على التواصل والعمل في بيئات مختلفة".	4.04	0.971	المدير،الطلبة، أولياء الأمور، الزملاء	3.99	0.965
الاختيار والتعيين	وجود معايير لاختيار المعلمين وتعيينهم.	4.09	0.995	وجود المعايير موثقة	3.99	0.997
	استناد عملية التعيين في المهنة إلى نتائج تقويم المتقدمين (مهارات ومعارف وتوجهات).	4.00	1.028	سجلات ونتائج تقويم المتقدمين والمُعينين	3.91	1.003
	صدق أدوات التقويم المستخدمة لتعيين المعلمين في المهنة وثباتها	3.89	1.060	الأدوات	3.86	1.017
	اعطاء المعلم المتقدم قدر من الحرية لاختيار المدرسة التي يود التدريس فيها.	3.57	1.234	المعلم، نظام التعيين	3.76	1.092
	لمدير المدرسة دور في اختيار مدرسيه بما يتناسب مع احتياجات مدرسته	3.74	1.126	المدير، نظام التعيين	3.83	1.092
الإجازة (الترخيص)	آلية (معايير) واضحة للحصول على إجازة (رخصة) مزاولة المهنة.	3.94	1.022	وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)، وجود نظام للإجازة واعتماد الشهادات	3.93	1.013
الترقية	آلية واضحة للارتقاء في السلم الوظيفي للمهنة.	3.98	1.052	تحليل سياسات الوزارة	3.92	1.033
	معايير محددة للمعلم في كل رتبة في السلم الوظيفي.	3.97	1.040	وجود المعايير موثقة ومعلنة لكل رتبة (CDTP)	3.96	1.012
	ربط الترقية بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا	3.91	1.115	قانون الخدمة المدنية، تعليمات الترقية، بيانات المعلمين المحوسبة	3.92	1.099

المحور الخامس: إدارة النظام

لدى استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجالات المحور الخامس من أداة الدراسة " إدارة النظام" لمعرفة رأيهم في صلة الفقرات بمجالاتها، والاستناد إلى رأيهم في اعتماد الفقرات ذات المتوسطات الحسابية العالية؛ وجد أنّ جميع فقرات مجالات المحور الخامس حصلت على متوسط حسابي أعلى من ٣,٦٦ ، وكذا الحال لجميع مصادر التحقق من مؤشرات مجالات المحور، وهذا يعني أن جميع الفقرات والمصادر يمكن اعتمادها في كافة مجالات المحور الخامس.

في مجال ضمان الجودة؛ تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات الدراسة بين ٣,٩٦ وهو يمثل رأيهم في فاعلية البرامج " إعداد المعلمين وتأهيلهم " من حيث الكلفة، و٤,١٠ في اعتبارهم المتابعة المستمرة لعمليات التعلم والتعليم، وضرورة اختيار أعضاء هيئة التدريس والمدربين المؤهلين بناء على معايير. أما عن آراء أفراد الدراسة في مصادر التحقق من مؤشرات المجال التي تمثلت في ملفات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمدربين وفي الملاحظات الصفية وتقارير الدراسات والتقويم والرجوع إلى هيئة تطوير مهنة التعليم للتأكد من أية معايير ذات علاقة، فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٣,٨٤ و٤,٠٢.

في مجال تطوير المقدرات؛ تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة بين ٣,٩٢ لمؤشر تقدير الاحتياجات التدريبية لأفراد هيئة الاعتماد والجودة، و٤,٠٤ لمؤشرات تقدير الاحتياجات التدريبية لكل من المعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين لمتابعة وتقويم المجال، واعتبروا أن تقارير تقدير الاحتياجات مصادر للتحقق من مؤشرات المجال، بمتوسطات حسابية تراوحت ٣,٨٩ و٣,٩٤.

أما في مجال التنظيم؛ فتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقراته ما بين ٣,٩٤، ويمثل رأيهم في اعتماد المؤسسات التي تقدّم برامج إعداد المعلمين، و٤,٠٠، ويمثل رأيهم في ضرورة وجود نظام لإدارة المعلومات التربوية كمؤشرات ذات صلة لمتابعة وتقويم المجال، واتفقوا على أن هيئة تطوير مهنة التعليم وهيئة الاعتماد والجودة، ووجود نظام لإدارة المعلومات التربوية في الوزارة مصادر للتحقق من تحقيق مؤشرات المجال، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأرائهم بين ٣,٨٩ و٣,٩٢.

في مجال البحث؛ كانت أكثر المؤشرات صلة بمتابعته وتقويمه دراسة احتياجات المدارس من المعلمين بمتوسط حسابي ٤،٠٤، وأقلها صلة عقد مؤتمرات تناقش أبحاثاً تخص المعلمين بمتوسط حسابي ٣،٩٣. ورأى الأفراد في تقارير الدراسات والأبحاث والمؤتمرات وورش العمل التي تخص المعلم، وفي إدارة برامج تربية المعلمين مصادر للتحقق من مؤشرات المجال بمتوسطات حسابية تراوحت بين ٣،٨٩ و٣،٩٧. ويوضّح الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد الدراسة في درجة صلة فقرات المحور الخامس "إدارة النظام" بمجالاته، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منها.

جدول ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لآراء أفراد الدراسة في درجة صلة فقرات محور " إدارة النظام " بمجالاتها، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منها

المجال	الفقرة " المؤشر "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصادر التحقق من المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضمان الجودة	مراجعة منظمة لبرامج تربية المعلمين لمواكبة المستجدات	4.09	0.940	خطط المساقات لفترات متسلسلة	3.95	0.892
	متابعة مستمرة لعمليات التعلم والتعليم	4.10	0.919	الملاحظات والاستطلاعات	3.93	0.859
	متابعة مستمرة لأداء خريجي البرامج	3.98	0.965	دراسات تقويم الأثر	3.89	0.958
	تقويم ممنهج للبرامج من أجل التحسين	4.04	0.940	تقارير التقويم	3.95	0.902
	وجود معايير للقبول في برامج اعداد المعلمين	4.06	0.954	وجود المعايير موثقة ومعلنة	3.96	0.933w
	التحاق طلبة مؤهلين لبرامج إعداد المعلمين بناء على المعايير	4.07	0.957	ملفات الطلبة في دائرة التسجيل	3.91	0.932
	حوافز لالتحاق الطلبة المتميزين بمهنة التعليم	4.03	1.064	اعلانات المنح، عدد الممنوحين	3.92	1.049
	وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس في برامج تربية المعلمين	4.06	0.950	وجود معايير موثقة ومعلنة	3.9٨	0.967
	اختيار معلمين مؤهلين في البرامج " بناء على المعايير"	4.10	0.914	ملفات أعضاء هيئة التدريس	3.96	0.959
	التحاق المعلمين للبرنامج بناء على احتياجاتهم	4.01	0.918	اختبارات قبلية	3.86	0.932
	معايير للمدربين المشاركين في التدريب في برامج التطور المهني	4.03	0.943	وجود معايير موثقة	3.95	0.950
	اختيار مدربين أو معلمين مؤهلين للبرنامج " بناء على المعايير"	4.09	0.906	ملف السير الذاتية والمؤهلات	4.02	0.875
	فعّالية البرامج من حيث الكلفة.	3.96	0.931	تحليل الكلفة	3.8٤	0.955
تطوير المقررات	تقدير احتياجات المعلمين التدريبية	4.04	0.926	تقارير تقدير الاحتياجات	3.94	0.911
	تقدير احتياجات مديري المدارس التدريبية	4.04	0.939	تقارير تقدير الاحتياجات	3.89	0.979
	تقدير احتياجات المشرفين التربويين التدريبية	4.04	0.904	تقارير تقدير الاحتياجات	3.98	0.928
	تقدير احتياجات هيئة الاعتماد والجودة التدريبية	3.92	0.951	تقارير تقدير الاحتياجات	3.89	0.946
	تقدير احتياجات هيئة تطوير مهنة التعليم التدريبية	3.95	0.927	تقارير تقدير الاحتياجات	3.9٢	0.940
التنظيم	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج إعداد المعلمين	3.94	0.971	هيئة الاعتماد والجودة	3.89	0.942
	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج التطور المهني المستمر	3.98	0.910	قائمة بالأسماء، الـ CDTP	3.92	0.924
	وجود نظام لإدارة المعلومات التربوية	4.00	0.943	نظام إدارة المعلومات	3.9٢	0.947
البحث	دراسة احتياجات المدارس من المعلمين	4.04	0.973	تقارير الدراسات	3.9٧	0.922
	اجراء أبحاث تتعلق بتربية المعلمين	3.98	0.978	تقارير الأبحاث	3.91	0.934
	عقد مؤتمرات لمناقشة أبحاث تخص المعلم	3.93	1.008	تقارير المؤتمرات	3.89	0.955
	عقد ورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين	4.01	0.940	تقارير ورش العمل	3.94	0.939
	توافر الدعم المالي للبحث	3.97	1.081	إدارة البرامج	3.90	1.018

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه: "ما المؤشرات الدالّة على صدق أداة القياس وثباتها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتاهيلهم في فلسطين وتقويمها" ؟.

للإجابة عن هذا السؤال والاستدلال على صدق أداة القياس وثباتها، تمّ التحقق من صدق المحتوى والبناء للأداة، وحساب معامل الاتساق الداخلي" كرونباخ ألفا" للدلالة على ثبات أداة القياس.

- **صدق المحتوى:** التحقق من صدق المحتوى لأداة القياس الأوليّة، والاستدلال عليه تمّ من خلال تصميمها الأولي الذي أجري بناء على تحليل لوثيقة إستراتيجية إعداد للمعلمين وتأهيلهم في فلسطين في اعتماد العناصر الرئيسة للإطار العام للأداة، ومراجعة الأدب التربوي في تحديد مجالات وفقرات الأداة، وعرضها على مجموعة متخصصين تربويين من أساتذة جامعات، ومتخصصين في التقويم التربوي وخبراء ذوي علاقة ببناء إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، لمعرفة ملاحظاتهم ورأيهم في درجة مناسبة بنود الأداة من حيث الصلة بالموضوع، واللغة والصياغة، وجودة المحتوى وإذا ما كان يقيس ما وضع لأجله، ولتعدّل الأداة بحذف أوإضافة بعض البنود في ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم.

يمكن الاستدلال أيضاً على صدق محتوى الأداة من خلال المتوسطات الحسابية العالية- كما وجدت في السؤال السابق- لاستجابات الأفراد على فقراتها التي مثلت رأيهم في درجة صلة الفقرات بمجالاتها.

- **صدق البناء:** الاستدلال على مؤشرات صدق البناء لأداة القياس اعتمد على:

أ. تحليل المكونات الرئيسة Principal Component Analysis PCA للإشارة إلى درجة التحميل Extraction لكل فقرة ضمن مجالها.

ب. معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation للفقرات، كل في مجالها للإشارة إلى درجة ارتباط كل فقرة " مؤشر" بمجالها.

ت. المتوسطات الحسابيّة لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة.

بناءً على حساب كل من معاملات التحميل ومعاملات الارتباط اعتمدت الفقرات التي حصلت على معامل تحميل أعلى من 33.٠، وكان معامل ارتباطها بمجالها دالاً إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.01$. وكانت معاملات التحميل والارتباط لفقرات أداة القياس بمجالاتها في محاورها الخمسة كما يأتي:

المحور الأول: الرؤية للمعلم " فعالية المعلّم "

حسبت معاملات تحميل Extraction، ومعاملات ارتباط Correlation فقرات الأداة ضمن مجالات محور " الرؤية للمعلم " لتعرّف درجة تحميل الفقرة ضمن مجالها وارتباطها معا، ووجد أنّ جميع فقرات مجالات المحور الأول ضرورية في أداة القياس؛ إذ أن جميع معاملات التحميل كانت أعلى من القيمة المقبولة 0.33 ومعاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها دالة احصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ 0.01.

في مجال الثقافة العامة والمعرفة التخصصية؛ حصلت معرفة المعلم بمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرسّه على أكبر معامل تحميل بقيمة ٠,٦٠١ ومعامل ارتباط بقيمة ٠,٧٩٤، في حين حصل مؤشر المعرفة بالسّياسات التربوية على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٤٦٣ وعلى معامل ارتباط قيمته ٠,٦٩٧.

في مجال الممارسة التعليمية؛ حصل المؤشر المتعلق بإستخدام المعلّم لطرق تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة على أكبر معامل تحميل بقيمة ٠,٦٥٩ وأكبر معامل ارتباط قيمته ٠,٨٠٧، في حين كان أقل مؤشرات المجال من حيث معاملات التحميل والارتباط المؤشر المتعلق بمشاركة المعلم لزملائه في التخطيط للتدريس بمعامل تحميل قيمته ٠,٥٠٨ وبمعامل ارتباط قيمته ٠,٧٢٤.

وفي مجال الدعم والعلاقات الاجتماعية؛ كان مؤشر توفير المعلم لفرص تمكن الطلبة من تطوير قيم مشتركة أكثر المؤشرات تحميلاً وارتباطاً بالمجال بمعامل تحميل قيمته ٠,٦٧٣ وبمعامل ارتباط قيمته ٠,٨١٨، في حين كان المؤشر المتعلق بوعي المعلم بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع على تعلم الطلبة أقل المؤشرات تحميلاً وارتباطاً بالمجال بمعامل تحميل ٠,٥٢٦ وبمعامل ارتباط قيمته ٠,٧٢٧.

وفي مجال التطوّر المهني؛ فحصل المؤشر المتعلق بتأمل المعلّم الذاتي في ممارسته التعليمية على أكبر معامل تحميل بقيمة ٠,٧٩٤ وأعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٩٠. وفي مجال الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم؛ حصل المؤشر المتعلق بإستخدام المعلم لنقاط القوة عند الطلبة كأساس للنمو " بمعنى البناء على نقاط القوة لدى الطلبة " على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٧٠٣ وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٣٥ . ويوضّح الجدول ١٣. معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات المحور الأول من الأداة " الرؤية للمعلم " ضمن مجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة.

الجدول ١٣_ معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات محور " الرؤية للمعلم " بمجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة

المجال	الفقرة " المؤشر "	معامل التحميل	معامل الارتباط
الثقافة العامة والمعرفة التخصصية	المعرفة بالمنهاج	0.543	.703(**)
	المعرفة معمقة بمحتوى موضوع التخصص	0.576	.738(**)
	المعرفة بنظريات التعلم	0.577	.768(**)
	المعرفة بنظريات النمو	0.591	.766(**)
	المعرفة بمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرسه	0.601	.794(**)
	المعرفة بالتعليم كمهنة	0.552	.740(**)
	المعرفة بالسياسات التربوية.	0.463	.697(**)
الممارسة التعليمية	إدارة الصَف بفاعلية	0.544	.726(**)
	تدريس المحتوى المعرفي بطرق تمكن الطلبة من التعلم	0.616	.776(**)
	توظيف استراتيجيات تعليمية تعلمية تتمركز حول الطلبة.	0.628	.783(**)
	تكييف التدريس استجابة لطبيعة المتعلمين	0.606	.773(**)
	دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم	0.553	.745(**)
	التواصل بفاعلية مع الطلبة عند منقشة الأفكار والتساؤلات	0.619	.781(**)
	تصميم خطط تعليمية تحقق أهداف المنهاج.	0.628	.782(**)
	الاستفادة من الملفات والسجلات المتعلقة بتحصيل الطلبة في بناء خطط التدريس	0.566	.755(**)
	مشاركة الزملاء في التخطيط للتدريس	0.508	.724(**)
	إستخدام مصادر متنوعة للحصول على بيانات تبيّن تقدم الطلبة	0.607	.784(**)
	إستخدام طرق تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة	0.659	.807(**)
الدعم والعلاقات الاجتماعية "	الوعي بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع في تعلم الطلبة	0.526	.727(**)
	إقامة علاقات جيدة مع أولياء الأمور	0.553	.741(**)
	إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلي	0.565	.744(**)
	توفير الفرص التي تمكن الطلبة من تطوير قيم مشتركة	0.673	.818(**)
	التعاون مع المعلمين في القضايا المهنية المشتركة.	0.561	.751(**)
	تعزيز بيئة تعلمية تساعد الطلبة ذوي الإشكاليات في التواصل مع الآخرين.	0.535	.741(**)
التطور المهني	المقدرة على تقويم الذات	0.762	.875(**)
	التأمل الذاتي في الممارسة التدريسية	0.794	.890(**)
	المشاركة في فرص التطور المهني	0.681	.820(**)
الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم	المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة	0.519	.738(**)
	توفير فرص تعلمية مناسبة لمستويات الطلبة التطورية	0.657	.808(**)
	دعم مواهب الطلبة المختلفة	0.672	.816(**)
	إستخدام نقاط قوة الطلبة كأساس للنمو " البناء على نقاط القوة"	0.703	.835(**)
	إستخدام نقاط الضعف لدى الطلبة كفرص للتعلم " بناء خطط علاجية "	0.697	.830(**)
	الالتزام بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة	0.565	.749(**)

(**) الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \le 0.01$

المحور الثاني: برامج إعداد المعلمين

حسبت معاملات تحميل ارتباط فقرات مجالات محور " برامج إعداد المعلمين "، ووجد أن جميع فقرات مجالات المحور ضرورية في أداة القياس؛ إذ أنّ جميع معاملات التحميل كانت أعلى من القيمة المقبولة 0.33 ومعاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ 0.01.

في مجال الاعتماد؛ كان مؤشر وجود معايير لبرامج الإرشاد التربوي أكثر المؤشرات تحميلاً في المجال بمعامل تحميل ٠,٨٢٢، وأقلها تحميلاً المؤشر المتعلق بوجود معايير لبرامج إعداد المعلمين في مجال رياض الأطفال بمعامل تحميل ٠,٥٣٧. وكان المؤشر المتعلق بوجود برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا ١-٤ أساسي الأكثر ارتباطاً بالمجال بمعامل ارتباط ٠,٨٢٣، والمؤشر المتعلق بوجود دبلوم تأهيل تربوي معتمد لمعلم المرحلة ما بعد المدرسية الأقل ارتباطاً بمعامل ارتباط ٠,٦١٠.

في مجال المنهاج؛ وجد أن مؤشر واقعية أهداف البرنامج الأكثر تحميلاً في المجال بمعامل تحميل ٠,٨١٩، وأقلها مؤشر إشتمال المنهاج على معرفة بطرق اكتساب اللغة بمعامل تحميل ٠,٥٣٥، أما أكثر المؤشرات ارتباطاً بالمجال فكان مؤشر إشتمال المنهاج على معرفة بالتخصص بمعامل ارتباط ٠,٨٢٣، وأقلها ارتباطاً المؤشر المتعلق بوجود أساس منطقي للبرنامج بمعامل ارتباط ٠,٦٣٥.

في مجال التعلم؛ حصل المؤشر المتعلق بمقدرة الطلبة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة العملية على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٨٦٠ وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٩٢٤، في حين حصل المؤشر المتعلق بطرح الطلبة المعلمين المستمر للتساؤلات أثناء المحاضرات على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٧٥٥، وعلى أقل معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٧٦.

في مجال التعليم؛ حصل المؤشر المتعلق بإستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على تحليل المواقف الصفية على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٨٢٢، وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٣٨، وشارك هذا المؤشر في نفس قيمة معامل ارتباط المؤشر المتعلق بإستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في تحويل المعرفة إلى ممارسة، في حين حصل المؤشر المتعلق بتواجد عضو هيئة التدريس في قاعة التدريس بانتظام على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٥٩٠ وبمعامل ارتباط بقيمة ٠,٧٠٦.

في مجال التقويم؛ كان مؤشر شمولية إجراءات تقويم الطلبة المعلمين للمهارات أكثر المؤشرات تحميلاً بمعامل قيمته ٠,٧٦٦ وأكثرها ارتباطاً بمعامل قيمته ٠,٨٦٢، وأقل المؤشرات تحميلاً وارتباطاً بالمجال مؤشر وضوح نظام الامتحانات والتقويم في البرنامج بمعامل تحميل ٠,٦٤٨ وبمعامل ارتباط ٠,٨٠٦.

وفي مجال التربية العملية؛ وجد أن معاملات تحميل الفقرات وارتباطها بالمجال عالية؛ فحظي مؤشر حصول الطالب المعلم على التغذية الراجعة في التربية العملية بأعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٧٦٣ وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٧٤، في حين كان أقل مؤشرات المجال تحميلاً وارتباطاً المؤشر المتعلق بوجود معايير أداء الطالب المعلم في التربية العملية بمعامل تحميل ٠,٦٨٩ وبمعامل ارتباط ٠,٨٢٨.

في مجال التنظيم؛ حصل المؤشر المتعلق بتنظيم البرنامج بشكل جيد من حيث المحاضرات، وجلسات النقاش، والمختبرات، والزيارات على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٧٩٨، وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٨٣، في حين حصل المؤشر المتعلق بتوفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٧٠٨، وبمعامل ارتباط قيمته ٠,٨٤٦.

في مجال المصادر؛ حصل مؤشر توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٧٠٦ وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٣٧، وحصل توافر الدعم المالي لبرامج إعداد المعلمين على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٦٠٨ وعلى أقل معامل ارتباط بقيمة ٠,٧٨٧.

أما عن مجاليْ المخرجات والموظفات؛ فكانت معاملات التحميل والارتباط لفقراتها بهما عالية؛ ففي مجال المخرجات حصل المؤشر المتعلق بنسبة الإعادة في البرنامج " إعادة المساقات" على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٨٤٨ وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٩٢١، في حين تساوى مؤشرا مجال الموظفات اللذان يشيران إلى نسبة الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة، ونسبة الطلبة المعلمين منهم القادرين على مواصلة تعليمهم العالي في معاملات التحميل بقيمة ٠,٨٩٣، ومعاملات ارتباط ٠,٩٤٥ و٠,٩٤٦ على التوالي، ويوضّح الجدول (١٤) معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات المحور الثاني " برامج إعداد المعلمين" بمجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة.

الجدول ١٤. معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات محور" برامج إعداد المعلمين" بمجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة

المجال	الفقرة " المؤشر "	معامل التحميل	معامل الارتباط
الاعتماد	معايير لبرامج إعداد المعلمين في مجال رياض الأطفال	0.537	.712(**)
	برامج معتمدة في إعداد معلمين في مجال رياض الأطفال بناء على المعايير	0.653	.785(**)
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية الدنيا ١-٤ (أول إلى رابع أساسي)	0.713	.809(**)
	برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا(١-٤) بناء على المعايير	0.762	.823(**)
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية العليا ٥-١٠ (خامس إلى عاشر أساسي)	0.775	.808(**)
	برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية العليا (٥-١٠) بناء على المعايير	0.796	.820(**)
	معايير برامج إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية العليا ١١-١٢ (الحادي والثاني عشر).	0.798	.808(**)
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الثانوية (١١ – ١٢) بناء على المعايير	0.804	.816(**)
	معايير برامج إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة	0.594	.773(**)
	برامج معتمدة في إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة بناء على المعايير	0.609	.781(**)
	معايير لبرامج إعداد مديري المدارس	0.670	.783(**)
	برامج معتمدة في إعداد مديري مدارس بناء على معايير	0.673	.773(**)
	معايير لبرامج إعداد المشرفين التربويين.	0.679	.798(**)
	برامج معتمدة في إعداد المشرفين بناء على المعايير	0.712	.797(**)
	معايير لبرامج التربية الخاصة	0.749	.797(**)
	برامج معتمدة في التربية الخاصة بناء على معايير	0.819	.807(**)
	معايير لبرامج التوجيه والارشاد التربوي.	0.822	.793(**)
	برامج معتمدة في التوجيه والارشاد التربوي بناء على معايير	0.801	.796(**)
	معايير لدبلوم التأهيل التربوي لمعلم: ١.متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا	0.661	.710(**)
	٢. المرحلة الثانوية	0.714	.742(**)
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية	0.667	.625(**)
	دبلوم تأهيل تربوي معتمد بناء على معايير لمعلم: ١متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا	0.725	.737(**)
	٢. المرحلة الثانوية	0.756	.725(**)
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية	0.673	.610(**)
المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للمنهاج	0.772	.635(**)
	الأساس المنطقي للبرنامج مرتبط بالاستراتيجية.	0.611	.660(**)
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتطبيق "	0.819	.768(**)
	أهداف البرنامج ذات علاقة بالكفايات المتطلبة للتدريس.	0.593	.752(**)
	إشتمال المنهاج على ثقافة عامة للمعلم	0.617	.776(**)
	إشتمال المنهاج على نظريات التعلم.	0.623	.784(**)
	إشتمال المنهاج على نظريات النمو	0.656	.806(**)
	إشتمال المنهاج على معرفة بطرق اكتساب اللغة	0.535	.714(**)

المجال	الفقرة		
	إشتمال المنهاج على معرفة بالتخصص	0.729	.823(**)
	إشتمال المنهاج على معرفة أهداف المنهاج	0.666	.788(**)
	إشتمال المنهاج على معرفة عن تعليم التخصص	0.712	.810(**)
	إشتمال المنهاج على معرفة بكيفية تقويم تعلم الطلبة	0.707	.798(**)
	إشتمال المنهاج على معرفة بآليات تعليم الطلبة في صفوف غير متجانسة (تحوي طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة)	0.605	.785(**)
	إشتمال المنهاج على معرفة بإدارة الصف	0.692	.800(**)
	إشتمال المنهاج على معرفة بمهنة التعليم وأخلاقيات المهنة	0.703	.814(**)
	يربط المنهاج بين معارف المعلم المختلفة (التخصص والتعليم والطلبة والثقافة العامة)	0.725	.813(**)
التعلم	مقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة	0.839	.911(**)
	مقدرة الطلبة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة العملية.	0.860	.924(**)
	طرح الطلبة المعلمين المستمر للتساؤلات في الصف أثناء المحاضرات.	0.755	.876(**)
التعليم	كفاية عضو هيئة التدريس لتدريس المساق " أهليته"	0.595	.759(**)
	تواجد عضو هيئة التدريس في قاعة التدريس بانتظام	0.590	.706(**)
	تحضير عضو هيئة التدريس للقاءات بانتظام	0.642	.746(**)
	إدارة عضو هيئة التدريس قاعة التدريس بفعالية	0.766	.827(**)
	تقبّل عضو هيئة التدريس مساهمات الطلبة	0.715	.820(**)
	إستخدام عضو هيئة التدريس طرق تدريسية مناسبة للمنهاج	0.720	.830(**)
	إستخدام عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة للمنهاج	0.724	.834(**)
	تقديم عضو هيئة التدريس المساعدة للطلبة المعلمين عند الحاجة	0.683	.812(**)
	معاملة عضو هيئة التدريس الطلبة باحترام	0.690	.815(**)
	تواصل عضو هيئة التدريس مع الطلبة بفاعلية	0.705	.826(**)
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في التأمل	0.711	.835(**)
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في مواجهة المفاهيم البديلة	0.682	.820(**)
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في تحويل المعرفة إلى ممارسة	0.721	.838(**)
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين في تحليل المواقف الصفية.	0.822	.838(**)
	إستخدام طرق تعليم حديثة في إعداد المعلمين مثل: أ. دراسة الحالات	0.788	.694(**)
	ب.اجراء الأبحاث	0.740	.737(**)
	ج. التعليم والتعلم التعاوني	0.770	.749(**)
التقويم	تنوع أدوات التقويم	0.660	.817(**)
	صدق أدوات التقويم وثباتها	0.666	.820(**)
	موضوعية إجراءات التقويم	0.723	.849(**)
	إجراءات التقويم منسجمة مع محتوى البرنامج	0.741	.861(**)
	شمولية اجراءات تقويم الطلبة المعلمين ل أ. المعارف	0.717	.832(**)
	ب. المهارات	0.766	.862(**)
	ج المواقف والاتجاهات	0.690	.827(**)
	وضوح نظام الامتحانات والتقويم في البرنامج	0.648	.806(**)
	مناقشة نتائج التقويم مع الطلبة المعلمين (تقديم تغذية راجعة)	0.649	.80٧(**)

المجال	الفقرة		
التربية العملية	وجود معايير أداء الطالب المعلم في التربية العملية.	0.689	.828(**)
	تحقيق برامج التربية العملية المتوافرة للمعايير	0.697	.834(**)
	وجود معايير للمعلم الخبير " المتعاون أو المرشد " في المدرسة المتعاونة	0.720	.848(**)
	تحقيق المعلمين الخبراء في المدارس المتعاونة للمعايير	0.724	.850(**)
	وجود معايير للمشرفين الأكاديميين من الجامعات على الطلبة المعلمين	0.761	.871(**)
	تحقيق المشرفين الأكاديميين على الطلبة المعلمين للمعايير	0.730	.852(**)
	توفر عدد كاف من المشرفين على الطلبة المعلمين في العمل الميداني.	0.735	.858(**)
	حصول الطالب المعلم على التغذية الراجعة في التربية العملية.	0.763	.874(**)
	حصول الطالب المعلّم على مقدار كاف من التدريب العملي على التعليم في التربية العملية	0.739	.861(**)
	وضوح إجراءات التدريب العملي في البرنامج .	0.720	.850(**)
التنظيم	تنظيم البرنامج بشكل جيد (المحاضرات، جلسات النقاش، والمختبرات والزيارات...)	0.798	.8٨3(**)
	مناسبة الوقت المتاح للمساق"عدد اللقاءات" لتحقيق أهدافه	0.770	.875(**)
	مناسبة عدد الطلبة المعلمين في الصف من أجل المشاركة الفاعلة.	0.764	.877(**)
	توفير المواد التعليمية المعلومات الكافية التي تحقق أهداف المساق	0.768	.876(**)
	توفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر.	0.708	.846(**)
المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للطلبة	0.630	.797(**)
	المواد القرائية المتطلبة متاحة في المكتبات.	0.646	.803(**)
	المواد التعليمية المقررة ذات صلة بأهداف البرنامج	0.687	.826(**)
	أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مؤهلون	0.659	.807(**)
	توافر العدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج	0.690	.827(**)
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها الطلبة المعلمون	0.691	.827(**)
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس	0.706	.837(**)
	توافر الدعم المالي للبرنامج .	0.608	.787(**)
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .	0.798	.901(**)
	نسبة الإعادة في البرنامج "إعادة المساقات"	0.848	.921(**)
	نسبة الطلبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة	0.736	.849(**)
الموظفات	نسبةالطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة.	0.893	.945(**)
	نسبة الطلبة المعلمين في البرنامج القادرين على مواصلة تعليمهم العالي.	0.893	.946(**)

(**) الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \le 0.01$

المحور الثالث: برامج تأهيل المعلّمين

حسبت معاملات تحميل Extraction ومعاملات ارتباط Correlation فقرات الأداة بمجالات المحور الثالث من أداة الدراسة " برامج تأهيل المعلمين " لتعرف درجة تحميل وارتباط الفقرة بمجالها، ووجد أنّ جميع فقرات مجالات المحور الثالث ضرورية في أداة القياس؛ إذ أنّ جميع معاملات التحميل كانت أعلى من القيمة المقبولة ٠,٣٣ ومعاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها كانت دالة احصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$.

في مجال الاعتماد؛ حصل المؤشر المتعلق بوجود برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٨٠٥، وحصل المؤشر المتعلق بوجود برامج معتمدة لتأهيل المعلم المؤهل ذي الخبرة على أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٩٠، في حين حصل المؤشر المتعلق بوجود معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون التأهيل التربوي على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٧٣٦ وعلى أقل معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٥٥.

في مجال المنهاج؛ كانت أكثر المؤشرات تحميلاً ذلك المتعلق بتحديد مستوى المهارات المتطلبة للبرنامج بمعامل تحميل ٠,٧٧٣، والمؤشر المتعلق بارتباط أهداف البرنامج بكفايات عمل المعلم الأكثر ارتباطاً بمعامل قيمته ٠,٨٧٦، وحصل المؤشر المتعلق بصلة الأساس المنطقي للبرنامج بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٦٣٥، وعلى أقل معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٠٧.

في مجال التعلم؛ كان المؤشر المتعلق بمقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة المدرسية الأكثر تحميلاً بمعامل تحميل ٠,٨٢٥ والأكثر ارتباطاً بالمجال بمعامل ارتباط ٠,٩٠٦، في حين كان المؤشر المتعلق بملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلمية الأقل تحميلاً بمعامل تحميل قيمته ٠,٦٨٩، والأقل ارتباطاً بالمجال بمعامل ارتباط قيمته ٠,٨٣٥.

في مجال التعليم؛ كان مؤشر التركيز على الكشف عن المفاهيم البديلة عند المعلمين الأكثر تحميلاً في المجال بمعامل تحميل ٠,٨٤٦، ومؤشر إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة الأكثر ارتباطاً بالمجال بمعامل ارتباط ٠,٨٣٨، في حين كان مؤشر تحضير المدرب أو عضو هيئة التدريس للقاء بانتظام الأقل تحميلاً بمعامل تحميل ٠,٦١٦، والتركيز على اجراء الأبحاث كالإجرائية منها الأقل ارتباطاً بمعامل ارتباط ٠,٧٥٦.

في مجال التقويم؛ حصل مؤشر تنوّع أدوات التقويم المستخدمة في برامج تأهيل المعلمين على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٧٨٦ وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٨٤، وحصل مؤشر التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه على أقل معامل تحميل وقيمته ٠,٦٣٣ وعلى أقل معامل ارتباط بقيمة ٠,٧٩٣.

في مجال التنظيم؛ كان مؤشر مناسبة عدد المعلمين في اللقاء من أجل المشاركة الفعالة الأكثر تحميلاً بمعامل تحميل ٠,٧٤١، تلاه مؤشر تنظيم البرنامج بشكل جيد من حيث المحاضرات وجلسات النقاش والمختبرات بمعامل تحميل ٠,٧٣٩ وحصل المؤشران على أعلى معامل ارتباط ٠,٨٥٥ و٠,٨٥٩ على التوالي. أما مؤشر مرونة البرنامج بحيث يتمكن المعلمون من الاختيار من ضمن موضوعاته فكان الأقل تحميلاً بمعامل تحميل ٠,٥١٧ والأقل ارتباطاً بمجاله بمعامل ارتباط ٠,٧٢٩.

في مجال المصادر؛ كان مؤشر توافر عدد كاف من المدربين أو أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب ومتطلبات برامج تأهيل المعلمين الأكثر تحميلاً بمعامل تحميل ٠,٧٤٧، والأكثر ارتباطاً بمعامل ارتباط ٠,٨٦٣، في حين كان مؤشر توافر الدعم المالي للبرامج تأهيل المعلمين الأقل تحميلاً بمعامل تحميل قيمته ٠,٦٠٤ والأقل ارتباطاً بالمجال بمعامل ارتباط قيمته ٠,٧٩٢.

أما في مجاليْ المخرجات والموظفات؛ فكانت معاملات التحميل والارتباط لفقراتهما عالية، ففي مجال المخرجات حصل مؤشر نسبة الإعادة في برامج تأهيل المعلمين الأكثر تحميلاً بمعامل تحميل ٠,٨٥٨ وارتباطاً بعامل ارتباط ٠,٩٢٦. وفي مجال الموظفات؛ تساوى مؤشرا المجال المتعلقات بتوظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية، ومقدرة المعلمين في البرنامج على مواصلة تعليمهم العالي في معامل التحميل والبالغ ٠,٨٨٩ وتقارب معاملات الارتباط بقيمة ٠,٩٤٠ و ٠,٩٤٦ على التوالي.

ويوضّح الجدول (١٥) معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات المحور الثالث من الأداة " برامج تأهيل المعلمين " بمجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة.

الجدول ١٥. معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات محور" برامج تأهيل المعلمين" بمجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة

المجال	الفقرة " المؤشر "	معامل التحميل	معامل الارتباط
الاعتماد	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون التأهيل التربوي	0.736	.855(**)
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي بناء على المعايير.	0.805	.889(**)
	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص	0.772	.877(**)
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص بناء على المعايير.	0.788	.884(**)
	معايير لبرامج تأهيل المعلم المؤهل من ذوي الخبرة	0.797	.886(**)
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم المؤهل ذي الخبرة بناء على المعايير.	0.796	.890(**)
	معايير لبرامج تهيئة المعلم الخريج المؤهل الجديد	0.747	.863(**)
	برامج معتمدة لتهيئة المعلم الخريج الجديد بناء على المعايير	0.739	.858(**)
المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج.	0.638	.810(**)
	الأساس المنطقي للبرنامج ذو صلة بالاستراتيجية.	0.635	.807(**)
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتحقيق "	0.724	.849(**)
	أهداف البرنامج مرتبطة بكفايات عمل المعلم.	0.771	.876(**)
	مستوى المهارات المتطلبة للبرنامج محددة.	0.773	.874(**)
	معالجة المنهاج احتياجات المعلمين التعليمية	0.768	.872(**)
	معالجة المنهاج احتياجات المدارس التعليمية	0.722	.835(**)
	تقديم المنهاج استراتيجيات تدريس متنوعة	0.745	.860(**)
	ملاءمة المنهاج مع مهام التدريس	0.727	.847(**)
	التناغم بين نشاطات التطور المهني	0.683	.827(**)
التعلم	ملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلمية.	0.689	.835(**)
	مقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة المدرسية.	0.825	.906(**)
	سعي المعلمين المستمر لطرح التساؤلات ذات صلة بممارساتهم التعليمية.	0.805	.896(**)
	تلقي المعلمين تغذية راجعة من الزملاء	0.776	.878(**)
	تعاون المعلمين في تحقيق أهداف مقصودة.	0.745	.863(**)
التعليم	التركيز على التعلم النشط للمعلمين	0.722	.793(**)
	التركيزعلى المشاركة بين المعلمين	0.738	.814(**)
	التركيز على إجراء الأبحاث (الإجرائية مثلاً)	0.799	.756(**)
	التركيز على الكشف عن المفاهيم البديلة عند المعلمين.	0.846	.795(**)
	التركيز على معالجة المفاهيم البديلة عند المعلمين	0.808	.790(**)
	التعليم جزء لا يتجزأ من العمل "أي أنه على صلة بمسئوليات المعلم اليومية"	0.632	.794(**)
	المدرب أو عضو هيئة التدريس في الكلية مؤهل للتعليم	0.661	.765(**)
	تحضير المدرب أو عضو هيئة التدريس للدرس بانتظام	0.616	.811(**)
	تقبّل المدرب أو عضو هيئة التدريس مساهمات المعلمين في الفصول	0.784	.832(**)
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس طرق تعليمية متنوعة	0.779	.828(**)
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة	0.807	.838(**)
	مساعدة طرق التعليم في تحويل المعرفة إلى ممارسة.	0.752	.825(**)
	مساعدة طرق التعليم المعلمين في تحليل المواقف الصفية.	0.704	.789(**)

المجال	الفقرة " المؤشر "	معامل التحميل	معامل الارتباط
التقويم	التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه.	0.633	.793(**)
	التركيز على تقديم تغذية راجعة للمعلمين	0.692	.827(**)
	التركيز على تأمل المعلمين لممارساتهم التعليمية بشكل مكتوب	0.707	.841(**)
	تنوع أدوات التقويم المستخدمة في برامج تأهيل المعلمين	0.786	.884(**)
	صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها	0.717	.854(**)
	موضوعية إجراءات التقويم	0.727	.857(**)
	انسجام إجراءات التقويم مع محتوى البرنامج	0.769	.878(**)
التنظيم	المرونة في اختيار المعلمين لموضوعات البرنامج	0.517	.729(**)
	توفير فرص للمعلمين لتبادل الأفكار.	0.678	.823(**)
	الاستمرارية " يتطلب لقاءات دورية".	0.607	.791(**)
	تنظيم البرنامج بشكل جيد (المحاضرات، جلسات النقاش، والمختبرات والزيارات...)	0.739	.859(**)
	مناسبة الوقت المتاح للبرنامج "عدد اللقاءات" لتحقيق للأهداف	0.732	.853(**)
	مناسبة عدد المعلمين في اللقاء من أجل المشاركة الفعّالة.	0.741	.855(**)
	المواد التعليمية في البرنامج توفر المعلومات التي تحقق أهدافه	0.726	.847(**)
	وجود إرشاد كاف لاستخدام المكتبات والمصادر المختلفة.	0.660	.807(**)
المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للمعلمين	0.652	.809(**)
	جودة المواد التعليمية	0.642	.808(**)
	المواد التعليمية ذات صلة بأهداف البرنامج	0.715	.841(**)
	المدربون أو أعضاء هيئة التدريس مؤهلون	0.682	.825(**)
	توافر عدد كاف من المدربين أو أعضاء التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج	0.747	.863(**)
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المدربون أو أعضاء هيئة التدريس.	0.704	.847(**)
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون	0.664	.815(**)
	توافر الدعم المالي للبرنامج.	0.604	.792(**)
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .	0.815	.906(**)
	نسبة الإعادة في البرنامج .	0.858	.926(**)
	نسبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة.	0.751	.865(**)
الموقفات	توظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية.	0.889	.940(**)
	مقدرة المعلمين في البرنامج على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي.	0.889	.946(**)

(**) الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

المحور الرابع: مهنة التعليم

حسبت معاملات تحميل Extraction ومعاملات ارتباط Correlation فقرات الأداة ضمن مجالات المحور الرابع من أداة الدراسة " مهنة التعليم "، ووجد أنّ جميع فقرات مجالات المحور الرابع ضرورية في أداة القياس؛ إذ أن جميع معاملات التحميل كانت أعلى من القيمة المقبولة ٠,٣٣، ومعاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

في مجال ظروف العمل؛ كان مؤشر مؤشر توفير بيئة داعمة للمعلم (اجتماعياً ونفسياً وعاطفياً ومهنياً) الأكثر تحميلاً في المجال بمعامل تحميل ٠,٨٥٩ والأكثر ارتباطاً بالمجال بمعامل ارتباط ٠,٩٢٣، في حين كان المؤشر المتعلق بوجود دور لاتحاد ونقابة المعلمين في صناعة قرارات مرتبطة بمهنة التعليم الأقل تحميلاً في المجال بمعامل تحميل قيمته ٠,٧٣٢ والأقل ارتباطاً بمعامل ارتباط قيمته ٠,٨٥٩.

في مجال الإعداد؛ حصل المؤشران المتعلقان بإعداد المعلم ثقافياً ومهنياً على أعلى معاملات تحميل بقيمة ٠,٨٧٣ ومعاملات ارتباط ٠,٩٣٣، في حين كان المؤشر المتعلق بإعداده اجتماعياً الأقل تحميلاً بمعامل تحميل قيمته ٠,٧٩٣ والأقل ارتباطاً بمعامل ارتباط ٠,٨٩٢.

وفي مجال الاختيار والتعيين؛ حصل مؤشر صدق أدوات التقويم المستخدمة في تعيين المعلمين في المهنة وثباتها على أعلى معامل تحميل قيمته ٠,٧٩٦، وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٨٦، في حين حصل مؤشر اعطاء المعلم قدراً من الحرية لاختيار المدرسة التي يود التدريس فيها على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٦٢٨ وعلى أقل معامل ارتباط بقيمة ٠,٨١٩.

في مجال الإجازة؛ لم يتم التمكن من إيجاد معاملات تحميل لفقراته كونها فقرة وحيدة، أما في مجال الترقية، فحصل مؤشر وجود معايير محددة للمعلم في كل رتبة في السلم الوظيفي على أعلى معامل تحميل بقيمة ٠,٨٨١ وعلى أعلى معامل ارتباط بقيمة ٠,٩٣٤، تلاها مؤشر وجود آلية واضحة للارتقاء في السّلم الوظيفي للمهنة بمعامل تحميل ٠,٨٧٧ وبمعامل ارتباط ٠,٩٣٢.

ويوضّح الجدول (١٦) معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات المحور الرابع من الأداة " مهنة التعليم " ضمن مجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة.

الجدول ١٦. معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات محور" مهنة التعليم" بمجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة

المجال	الفقرة " المؤشر "	معامل التحميل	معامل الارتباط
ظروف العمل	ربط الرواتب بغلاء المعيشة	0.754	.875(**)
	ربط العلاوات بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا	0.787	.889(**)
	توفير بيئة داعمة للمعلم (اجتماعياً، ونفسياً، وعاطفياً، مهنياً، ...).	0.859	.923(**)
	توفير الدعم للمعلمين الجدد	0.745	.860(**)
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلمين في المشاركة في مبادرات لرفع مهنة التعليم	0.787	.888(**)
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلمين في صناعة قرارات مرتبطة بمهنة التعليم.	0.732	.859(**)
الإعداد	المعلم معدّ أكاديمياً "لديه معرفة معمقة بموضوع التخصص وتدريسه".	0.813	.899(**)
	المعلم معدّ ثقافياً "لديه ثقافة عامة".	0.873	.933(**)
	المعلم معدّ مهنياً "لديه معرفة بالسياسات والنظام التعليمي ومتطلباته".	0.873	.933(**)
	المعلم معدّ اجتماعياً "قادر على التواصل والعمل في بيئات مختلفة".	0.793	.892(**)
الاختيار والتعيين	وجود معايير لاختيار المعلمين وتعيينهم.	0.705	.827(**)
	استناد عملية التعيين في المهنة إلى نتائج تقويم المتقدمين (مهارات ومعارف وتوجهات).	0.753	.854(**)
	صدق أدوات التقويم المستخدمة لتعيين المعلمين في المهنة وثباتها	0.796	.886(**)
	اعطاء المعلم المتقدم قدر من الحرية لاختيار المدرسة التي يود التدريس فيها.	0.628	.819(**)
	لمدير المدرسة دور في اختيار مدرسيه بما يتناسب مع احتياجات مدرسته	0.719	.857(**)
الإجازة " الترخيص "	آلية (معايير) واضحة للحصول على إجازة (رخصة) مزاولة المهنة.		1.000(**)
الترقية	آلية واضحة للارتقاء في السلم الوظيفي للمهنة.	0.877	.932(**)
	معايير محددة للمعلم في كل رتبة في السلم الوظيفي.	0.881	.934(**)
	ربط الترقية بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا	0.787	.896(**)

(**) الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

المحور الخامس: إدارة النظام

تم حساب معاملات تحميل Extraction ومعاملات ارتباط Correlation فقرات الأداة ضمن مجالات المحور الخامس من أداة الدراسة " إدارة النظام "، ووجد أنّ جميع فقرات مجالات المحور الخامس ضرورية في أداة القياس؛ إذ أن جميع معاملات التحميل كانت أعلى من القيمة المقبولة ٠,٣٣ وكانت معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها دالة احصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$.

في مجال ضمان الجودة؛ كان مؤشر وجود تقويم ممنهج لبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم من أجل التحسين الأكثر تحميلاً بمعامل تحميل قيمته ٠,٧٩٣، تلاه مؤشر وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس أو المدربين في هذه البرامج بمعامل تحميل ٠,٧٨٣، وحصل المؤشران على أعلى معاملات ارتباط بقيمة ٠,٨٨٧، في حين حصل مؤشر فعالية البرامج من حيث الكلفة على أقل معامل تحميل بقيمة ٠,٦١٥ وعلى أقل معامل ارتباط بقيمة ٠,٧٧٩.

في مجال تطوير المقدرات؛ كان مؤشر تقدير احتياجات المشرفين التربويين التدريبية الأكثر تحميلاً بمعامل تحميل ٠,٨٤٠، والأكثر ارتباطاً بالمجال بمعامل قيمته ٠,٩١٣، في حين كان مؤشر تقدير احتياجات هيئة تطوير مهنة التعليم الأقل تحميلاً بمعامل تحميل ٠,٧٣٨ والأقل ارتباطاً بمعامل ٠,٨٢٧.

أما في مجال التنظيم؛ فحصل مؤشر اعتماد المؤسسات التي تقدّم برامج التطور المهني المستمر على أعلى معامل تحميل وقيمته ٠,٨٧٨ تلاه مؤشر اعتماد المؤسسات التي تقدّم برامج إعداد المعلمين بقيمة ٠,٨٥٨ وحصل المؤشران على أعلى معاملات ارتباط قيمتها ٠,٩٣٣ و٠,٩٢٧ على التوالي.

حصل مؤشر عقد ورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين على أعلى معامل تحميل في مجال البحث بقيمة ٠,٨٥١ بمعامل ارتباط قيمته ٠,٩١٤، تلاه مؤشر اجراء أبحاث تتعلق بتربية المعلمين بمعامل تحميل قيمته ٠,٨٤٨، وحصل على أعلى معامل ارتباط وقيمته ٠,٩١٧، أما مؤشر توافر الدعم المالي للبحث فحظي بأقل معامل تحميل وقيمته ٠,٧٤٦، وعلى أقل معامل ارتباط بقيمة ٠,٨٧٠. ويوضّح الجدول ١٧. معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات المحور الخامس من الأداة " إدارة النظام " بمجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة.

الجدول ١٧. معاملات تحميل ومعاملات ارتباط فقرات محور " إدارة النظام" بمجالاتها بناء على آراء أفراد الدراسة

المجال	الفقرة " المؤشر "	معامل التحميل	معامل الارتباط
ضمان الجودة	مراجعة منظمة لبرامج تربية المعلمين لمواكبة المستجدات	0.712	.836(**)
	متابعة مستمرة لعمليات التعلم والتعليم	0.758	.865(**)
	متابعة مستمرة لأداء خريجي البرامج	0.751	.866(**)
	تقويم ممنهج للبرامج من أجل التحسين	0.793	.887(**)
	وجود معايير للقبول في برامج اعداد المعلمين	0.757	.872(**)
	التحاق طلبة مؤهلين لبرامج إعداد المعلمين " بناء على المعايير "	0.767	.877(**)
	حوافز لالتحاق الطلبة المتميزين بمهنة التعليم	0.739	.863(**)
	وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس في برامج تربية المعلمين	0.783	.887(**)
	اختيار معلمين مؤهلين في البرامج " بناء على المعايير"	0.774	.878(**)
	التحاق المعلمين للبرنامج بناء على احتياجاتهم	0.681	.829(**)
	وجود معايير للمدربين المشاركين في التدريب في برامج التطور المهني	0.720	.852(**)
	اختيار مدربين أو معلمين مؤهلين للبرنامج " بناء على المعايير"	0.723	.851(**)
	فعالية البرامج من حيث الكلفة.	0.615	.779(**)
تطوير المقررات	تقدير احتياجات المعلمين التدريبية	0.745	.864(**)
	تقدير احتياجات مديري المدارس التدريبية	0.809	.898(**)
	تقدير احتياجات المشرفين التربويين التدريبية	0.840	.913(**)
	تقدير احتياجات هيئة الاعتماد والجودة التدريبية	0.776	.883(**)
	تقدير احتياجات هيئة تطوير مهنة التعليم التدريبية	0.738	.827(**)
التنظيم	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج إعداد المعلمين	0.858	.927(**)
	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج التطور المهني المستمر	0.878	.933(**)
	وجود نظام لإدارة المعلومات التربوية	0.796	.895(**)
البحث	دراسة احتياجات المدارس من المعلمين	0.770	.878(**)
	اجراء أبحاث تتعلق بتربية المعلمين	0.848	.917(**)
	عقد مؤتمرات لمناقشة أبحاث تخص المعلم	0.822	.906(**)
	عقد ورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين	0.851	.914(**)
	توافر الدعم المالي للبحث	0.746	.870(**)

(**) الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

- **ثبات الأداة**

تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach Alpha لفقرات مجالات محاور الأداة المختلفة للدلالة على ثباتها، ووجد أنّ جميع معاملات الاتساق الداخلي على مستوى المجالات كانت عالية وهذا يدلّ على ثبات الأداة؛ إذ تراوحت معاملات الاتساق الداخلي على مستوى مجالات محاور الأداة بين ٠,٨٢٩ في مجال التطوّر المهني في محور "الرؤية للمعلم"، و٠,٩٧٠ في كل من مجال الاعتماد في محور "برامج إعداد المعلمين"، ومجال ضمان الجودة في محور "إدارة النظام".

في المحور الأول "الثقافة العامة والمعرفة التخصصيّة"؛ تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين فقرات مجالاته بين ٠,٨٢٩ في مجال التطور المهني و٠,٩٣٠ في مجال الممارسة التعليمية، وفي المحور الثاني "برامج إعداد المعلمين"؛ تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين فقرات مجالاته بين ٠,٨٦٩ في مجال المخرجات و ٠,٩٧٠ في مجال الاعتماد، وفي المحور الثالث "برامج تأهيل المعلمين"؛ تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين فقرات مجالاته بين ٠,٨٨١ في مجال المخرجات و ٠,٩٥٨ في مجال الاعتماد.

أما في المحور الرابع "مهنة التعليم"؛ فلم يتم التمكن من حساب معامل الاتساق الداخلي في مجال الإجازة " الترخيص " لإشتمالالمجال على فقرة وحيدة، أما لباقي المجالات فتراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين فقرات المجالات المختلفة بين ٠,٨٩٩ في مجال الاختيار والتعيين و٠,٩٤٢ في مجال ظروف العمل، وفي المحور الخامس "إدارة النظام"؛ تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لفقرات مجالاته ما بين ٠,٩٠٧ في مجال التنظيم، و٠,٩٧٠ في مجال ضمان الجودة.

ويوضّح الجدول (١٨) معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لفقرات مجالات محاور أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

جدول ١٨ـ معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لفقرات مجالات محاور أداة قياس متابعة إستراتيجية إعداد المعلّمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

المحور	المجال	عدد فقرات المجال	معامل الاتساق الداخلي للمجال
الرؤية للمعلم	الثقافة العامة والمعرفة التخصصيّة	7	.864
	الممارسة التعليميّة	11	.930
	الدعم والعلاقات الاجتماعيّة	6	.848
	التطوّر المهني	3	.829
	الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم	6	.884
برامج إعداد المعلمين	الاعتماد	24	.970
	المنهاج	16	.952
	التعلم	3	.888
	التعليم	17	.963
	التقويم	9	.943
	التربية العملية	10	.958
	التنظيم	5	.912
	المصادر	8	.927
	المخرجات	3	.869
	الموظفات	2	.881
برامج تأهيل المعلمين	الاعتماد	8	.958
	المنهاج	10	.956
	التعلم	5	.924
	التعليم	13	.953
	التقويم	7	.934
	التنظيم	8	.930
	المصادر	8	.931
	المخرجات	3	.881
	الموظفات	2	.875
مهنة التعليم	ظروف العمل	6	.942
	الإعداد	4	.935
	الاختيار والتعيين	5	.899
	الإجازة والترخيص	1	-
	الترقية	3	.909
إدارة النظام	ضمان الجودة	13	.970
	تطوير المقدرات	5	.931
	التنظيم	3	.907
	البحث	5	.939

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصّه: "ما الشكل النهائي لأداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلّمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها" ؟.

أجيب عن هذا السؤال بالاستناد إلى نتائج الأسئلة الثلاثة السابقة، واختيار التدريج المناسب لمؤشرات كل مجال، كما تم وضع مصادر التحقق من مؤشرات المجال ككل نظراً للتشابه والتداخل بين هذه المؤشرات في المجال؛ فتمَ أخذ الرأي الاجمالي لأفراد الدراسة عن مصادر التحقق، وحصلت هذه المصادر على اتفاق عام بين أفراد الدراسة، وظهر ذلك في الجداول (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢)، إذ كانت المتوسطات الحسابية لاستجابة الأفراد على مناسبية مصادر التحقق لمتابعة مؤشرات مجالات الأداة وتقويمها أكبر من ٣,٦٧. كما تم تضمين الأداة النهائية، بجهات مقترحة مسئولة عن متابعة وتقويم مجالات كل محور من محاور الأداة بعد الاتفاق عليها بين مجموعة الخبراء التربويين الذين قاموا بفحص واقعية الأداة وإمكانية توظيفها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها. يشار هنا، إلى أنّه تم تغيير ترتيب مجالات بعض المحاور في الأداة النهائية، عما كانت عليه في الأداة الأولية. وذلك لاختلاف التدريج المناسب لقياس مؤشرات نفس المجال في كثير منها، لذا تم تجميع المؤشرات التي يتم قياسها بنفس التدريج معاً بغض النظر عن ترتيبها في الأداة الأوليّة. ويظهر الجدول (١٩) الشكل النهائي لأداة القياس النهائية لمتابعة استراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

الجدول ١٩. أداة القياس النهائية لمتابعة استراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

المحور الأول: الرؤية للمعلم

يهدف هذا الجزء من الأداة إلى قياس درجة تحقيق المعلم للرؤية التي اطلعت إليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للمعلم في إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم.

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المعلم للمؤشر: دائماً	عادة	أحياناً	نادراً	أبداً	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
الممارسة التعليمية	إدارة الصف بفعالية.						مقابلات واستطلاع أراء كل من: مدير المدرسة، والمشرف التربوي والطلبة والملاحظة الصفية ومراجعة كل من: ملفات الطلبة وخطط المعلم ونماذج الامتحانات	الإدارة العامة للاشراف والتأهيل. والإدارة العامة لمتابعة الميدان
	تدريس المحتوى المعرفي بطرق تمكن الطلبة من التعلم.							
	توظيف استراتيجيات تعليمية تعلمية تتمركز حول الطلبة.							
	تكييف التدريس استجابة لطبيعة المتعلمين.							
	دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم.							
	التواصل بفاعلية مع الطلبة عند مناقشة الأفكار والتساؤلات.							
	تصميم خطط تعليمية تحقق أهداف المنهاج.							
	الاستفادة من الملفات والسجلات المتعلقة بتحصيل الطلبة في بناء الخطط التعليمية.							
	مشاركة الزملاء في التخطيط للتدريس.							
	إستخدام مصادر متنوعة للحصول على بيانات تبيّن تقدم الطلبة.							
	إستخدام طرق تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة.							
الدعم والعلاقات الاجتماعية	إقامة علاقات جيدة مع أولياء الأمور.						مقابلات واستطلاع رأي كل من: أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، ومدير المدرسة، والمرشد التربوي، والزملاء والطلبة	الإدارة العامة ل: الاشراف والتأهيل والمتابعة الميدانية، والنشاطات، والإرشاد.
	إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلي.							
	توفير الفرص التي تمكن الطلبة من تطوير قيم مشتركة.							
	التعاون مع المعلمين في القضايا المهنية المشتركة.							
	تعزيز بيئة تعلمية تساعد الطلبة ذوي الإشكاليات في التواصل مع الآخرين.							
التطور المهني	التأمل الذاتي في الممارسة التدريسية.						ملف المعلم وشهاداته، والمشرف، وقاعدة البيانات في الوزارة	الإدارة العامة للإشراف والتأهيل. والإدارة المدرسية. والشئون الإدارية.
	المشاركة في فرص التطور المهني.							
الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم	توفير فرص تعلمية مناسبة لمستويات الطلبة التطورية.						مقابلات مع: مدير المدرسة، المشرف التربوي، الزملاء والطلبة. مراجعة خطط المعلم وملفه. الملاحظة الصفية	الإدارة العامة للإشراف والتأهيل. والإدارة المدرسية.
	دعم مواهب الطلبة المختلفة.							
	إستخدام نقاط قوة الطلبة كأساس للتطور " البناء على نقاط القوة"							
	إستخدام نقاط الضعف لدى الطلبة كفرص للتعلم " بناء خطط علاجية"							
	الالتزام بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة.							

المجال	المؤشر	درجة توافر المؤشر عند المعلم			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		عالية	متوسطة	ضع		
الثقافة العامة والمعرفة التخصصية	المعرفة بالمنهاج.				المعلم نفسه من خلال اجراء: اختبارات مقننة، واستبانات، ومقابلات	الإدارة العامة للإشراف والتأهيل. والإدارة المدرسية. والإدارة العامة للقياس والتقويم
	المعرفة المعمقة بمحتوى موضوع التخصص.					
	المعرفة بنظريات التعلم.					
	المعرفة بنظريات النمو.					
	المعرفة بمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرسه.					
	المعرفة بالتعليم كمهنة.					
	المعرفة بالسياسات التربوية.					
الدعم والعلاقات الاجتماعية	الوعي بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع في تعلم الطلبة.				مقابلات مع المعلمين	الإدارة العامة للإشراف والتأهيل. والإدارة المدرسية. والإدارة العامة للإرشاد.
التطور المهني	المقدرة على تقويم الذات.				ملف المعلم	الإدارة العامة للإشراف والتأهيل. والإدارة المدرسية
الممارسة التعليمية	المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة.				الملاحظات الصفية. وخطط المعلم	الإدارة العامة للإشراف والتاهيل. والإدارة المدرسية.

المحور الثاني: برامج إعداد المعلمين

يهدف هذا الجزء من الأداة إلى قياس فعالية برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى قياس جهود وزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي في ارساء معايير لبرامج متطلبة في إعداد المعلمين واعتمادها.

المجال	المؤشر	هل تم انجاز المؤشر؟ نعم	لا	قيد العمل	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
الاعتماد	معايير لبرامج إعداد المعلمين في مجال رياض الأطفال.				وثيقة بمعايير كل برنامج متطلب ووصفه. مراجعة كل من: هيئة الاعتماد والجودة. وهيئة تطوير مهنة التعليم	هيئة الاعتماد والجودة وهيئة تطوير مهنة التعليم
	برامج معتمدة لإعداد معلمين في مجال رياض الأطفال بناء على المعايير.					
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية الدنيا ١-٤ (أول إلى رابع).					
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا(١-٤) بناء على المعايير.					
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية العليا ٥-١٠(خامس إلى عاشر).					
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الأساسية العليا (٥-١٠) بناء على المعايير.					
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية العليا ١١-١٢(حادي وثاني عشر)					
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الثانوية (١١- ١٢) بناء على المعايير					
	معايير لبرامج إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة.					
	برامج معتمدة لإعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة بناء على المعايير.					
	معايير لبرامج إعداد مديري المدارس.					
	برامج معتمدة لإعداد مديري مدارس بناء على معايير.					
	معايير لبرامج إعداد المشرفين التربويين.					
	برامج معتمدة لإعداد المشرفين بناء على المعايير.					
	معايير لبرامج التربية الخاصة.					
	برامج معتمدة في مجال التربية الخاصة بناء على معايير.					
	معايير لبرامج التوجيه والارشاد التربوي.					
	برامج معتمدة في التوجيه والارشاد التربوي بناء على معايير.					
	معايير لدبلوم التأهيل التربوي لمعلم: ١. متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا					
	٢. المرحلة الثانوية					
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية					

المجال	المؤشر	هل تم انجاز المؤشر؟			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		نعم	لا	قيد العمل		
نظام الاعتماد	دبلوم تأهيل تربوي معتمد بناء على المعايير لمعلم: ١. متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا				وثيقة معايير كل برنامج ووصفه	هيئة الاعتماد والجودة وهيئة تطوير مهنة التعليم
	٢. المرحلة الثانوية					
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية					
التربية العملية	وجود معايير لأداء الطالب المعلم في التربية العملية.				وثيقة معايير كل مؤشر	هيئة تطوير مهنة التعليم مع الجامعات والإدارة العامة للإشراف والتأهيل
	وجود معايير للمعلم الخبير " المتعاون " في المدرسة المتعاونة.					
	وجود معايير للمشرفين الأكاديميين من الجامعات على الطلبة المعلمين.					

المجال	المؤشر	عالية	متوسطة	ضعيفة	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج				تحليل المنهاج أي المنهاج الذي يدرس للطلبة والمعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين (الجامعات وكليات التربية)	هيئة تطوير مهنة التعليم مركز تطوير المناهج الجامعات (كليات التربية)
	الأساس المنطقي للبرنامج مرتبط بالاستراتيجية.					
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتطبيق "					
	أهداف البرنامج ذات علاقة بالكفايات المتطلبة للتدريس.					
	إشتمال المنهاج على معرفة أهداف المنهاج					
	إشتمال المنهاج على ثقافة عامة للمعلم					
	إشتمال المنهاج على معرفة بالتخصص					
	إشتمال المنهاج على معرفة عن تعليم التخصص					
	إشتمال المنهاج على نظريات التعلم.					
	إشتمال المنهاج على نظريات النمو					
	إشتمال المنهاج على معرفة بطرق اكتساب اللغة					
	إشتمال المنهاج على معرفة بكيفية تقويم تعلم الطلبة					
	إشتمال المنهاج على معرفة بآليات تعليم الطلبة في صفوف غير متجانسة (تحوي طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة)					

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		عالية	متوسطة	ضعيفة		
نوع المنهاج	إشتمال المنهاج على معرفة بإدارة الصف.				تحليل المنهاج	
	إشتمال المنهاج على معرفة بمهنة التعليم وأخلاقيات المهنة					
	يربط المنهاج بين معارف المعلم المختلفة (التخصص والتعليم والطلبة والثقافة العامة)					
التعلم	مقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة				الاختبارات المقننة الملاحظة الصفية دراسة الحالات أعضاء هيئة التدريس	كليات التربية (أعضاء هيئة التدريس)
	مقدرة الطلبة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة العملية.					
	طرح الطلبة المعلمين المستمر للتساؤلات في الصف أثناء المحاضرات.					
التعليم	أهلية عضو هيئة التدريس لتدريس المساق "لديه المؤهلات الكافية لتدريس المساق"				ملف عضو هيئة التدريس و تقييمات الطلبة	الجامعات
التقويم	تنوع أدوات التقويم.				مراجعة نماذج أدوات التقويم وإجراءاته وتحليلها خطة البرنامج خطة عضو هيئة التدريس مقابلة واستطلاع رأي الطلبة المعلمين	الجامعات (كليات التربية أو قسم القياس والتقويم إن وجد فيها)
	صدق أدوات التقويم وثباتها.					
	وضوح نظام الامتحانات والتقويم في البرنامج.					
	موضوعية إجراءات التقويم.					
	إجراءات التقويم منسجمة مع محتوى البرنامج.					
	شمولية اجراءات تقويم الطلبة المعلمين لـ: أ. المعارف					
	ب. المهارات					
	ج. المواقف والاتجاهات					
التربية العملية	تحقيق برامج التربية العملية المتوافرة للمعايير.				تحليل البرنامج. ملفات المعلمين الخبراء والمشرفين الأكاديميين ونسبتهم لعدد الطلبة. خطة التدريب العملي.	الجامعات بالتعاون مع الإدارات المدرسية والإدارة العامة للإشراف والتأهيل وهيئة تطوير مهنة التعليم
	تحقيق المعلمين الخبراء في المدارس المتعاونة للمعايير.					
	تحقيق المشرفين الأكاديميين على الطلبة المعلمين للمعايير.					
	توفر عدد كاف من المشرفين على الطلبة المعلمين في العمل الميداني.					
	وضوح إجراءات التدريب العملي في البرنامج .					

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		عالية	متوسطة	ضعيفة		
التنظيم	تنظيم البرنامج بشكل جيد (محاضرات، وجلسات النقاش، ومختبرات وزيارات...)				مقابلة واستطلاع رأي الطلبة المعلمين. خطة البرنامج وبياناته	الجامعات
	مناسبة الوقت المتاح للمساق"عدد اللقاءات" لتحقيق أهدافه					
	مناسبة عدد الطلبة المعلمين في الصف من أجل المشاركة الفعّالة.					
	توفير المواد التعليمية معلومات كافية تحقق أهداف المساق					
	توفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر.					
المصادر	المواد التعليمية المتطلبة (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للطلبة.				زيارات ميدانية مقابلة واستطلاع رأي الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس البرمجيات المستخدمة ملفات إدارة البرنامج.	الجامعات
	المواد القرائية الاثرائية متاحة في المكتبات.					
	المواد التعليمية المقررة ذات صلة بأهداف البرنامج.					
	أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مؤهلون.					
	توافر العدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج					
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها الطلبة المعلمون.					
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس.					
	توافر الدعم المالي للبرنامج .					
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .				ملفات إدارة البرنامج	الجامعات
	نسبة الإعادة في البرنامج "إعادة المساقات" .					
	نسبة الطلبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة.					
المرتقبات (العوائد)	نسبة الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة.				ملفات إدارة البرنامج والطلبة المعلمين. قاعدة البيانات في الوزارة.	هيئة تطوير مهنة التعليم بالتعاون مع الإدارة العامة للشئون الإدارية وكليات التربية
	نسبة الطلبة المعلمين في البرنامج القادرين على مواصلة تعليمهم العالي.					

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المؤشر					مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		دائماً	غالبا	أحيانا	نادراً	أبداً		
التعليم	تواجد عضو هيئة التدريس في قاعة التدريس بانتظام.						الملاحظة الصفيّة	الجامعات (كليات التربية)
	تحضير عضو هيئة التدريس للقاءات بانتظام.							
	إدارة عضو هيئة التدريس قاعة التدريس بفعالية.							
	تقبّل عضو هيئة التدريس مساهمات الطلبة.							
	تقديم عضو هيئة التدريس المساعدة للطلبة المعلمين عند الحاجة.							
	معاملة عضو هيئة التدريس الطلبة باحترام.							
	تواصل عضو هيئة التدريس مع الطلبة بفاعلية.						مقابلة الطلبة المعلمين واستطلاع آرائهم	
	إستخدام عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة للمنهاج.							
	إستخدام عضو هيئة التدريس طرق تدريسية مناسبة للمنهاج.							
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على التأمل.							
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على مواجهة المفاهيم البديلة.							
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلّمين على تحويل المعرفة إلى ممارسة.							
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على تحليل المواقف الصفية.							
	إستخدام طرق حديثة في إعداد المعلمين مثل: أ. دراسة الحالات							
	ب. اجراء الأبحاث							
	ج. التعليم والتعلم التعاوني							
التقويم	مناقشة نتائج التقويم مع الطلبة المعلمين (تقديم تغذية راجعة).						مقابلة الطلبة المعلمين واستطلاع آرائهم	كليات التربية
التربية العملية	حصول الطالب المعلم على التغذية الراجعة في التربية العملية.						تقرير المعلم المتعاون والمشرف عدد ساعات التدريب	كليات التربية مع الإدارة العامة للإشراف والتأهيل والإدارات المدرسية وهيئة تطوير مهنة التعليم
	حصول الطالب المعلم على مقدار كاف من التدريب العملي على التعليم في التربية العملية							

المحور الثالث: برامج تأهيل المعلمين " برامج التطور المهني المستمر "

يهدف هذا الجزء من الأداة إلى قياس فعالية برامج تاهيل المعلمين في الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى قياس جهودهما في إرساء معايير لبرامج متطلبة في تأهيل المعلمين واعتمادها.

المجال	المؤشر	هل تم انجاز المؤشر؟			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		نعم	لا	قيد العمل		
الاعتماد	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون التأهيل التربوي				وثيقة بمعايير كل برنامج متطلب ووصفه. مراجعة كل من: هيئة الاعتماد والجودة. هيئة تطوير مهنة التعليم	هيئة الاعتماد والجودة، وهيئة تطوير مهنة التعليم بالتعاون مع المعهد الوطني للتدريب التربوي والإدارة العامة للإشراف والتأهيل.
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي بناء على المعايير					
	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص					
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص بناء على المعايير.					
	معايير لبرامج تأهيل المعلم المؤهل من ذوي الخبرة					
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة بناء على المعايير.					
	معايير لبرامج تهيئة المعلم الخريج المؤهل الجديد					
	برامج معتمدة لتهيئة المعلم الخريج الجديد بناء على المعايير					

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		عالية	متوسطة	ضعيفة		
المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج.				تحليل المنهاج أي المنهاج الذي يدرس المعلمين في مؤسسات تأهيل المعلمين (جامعات ومراكز ومعاهد تدريب)	هيئة تطوير مهنة التعليم بالتعاون مع المعهد الوطني للتدريب التربوي والإدارة العامة للإشراف والتأهيل والجامعات ومركز تطوير المناهج.
	الأساس المنطقي للبرنامج ذو صلة باستراتيجيةإعداد المعلمين وتأهيلهم.					
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتحقيق"					
	أهداف البرنامج مرتبطة بكفايات عمل المعلم.					
	مستوى المهارات المتطلبة للبرنامج محددة.					
	معالجة المنهاج احتياجات المعلمين التعليمية.					
	معالجة المنهاج احتياجات المدارس التعليمية.					
	تقديم المنهاج استراتيجيات تدريس متنوعة.					
	ملاءمة المنهاج مع مهام التدريس.					
	التناغم بين نشاطات التطور المهني.					

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر عالية	متوسطة	ضعيفة	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
التعلم	ملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلمية.				مقابلات مع المعلمين ومديري المدارس والطلبة.	جهة التدريب (جامعة، المعهد الوطني، الإشراف،..)
	مقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة المدرسية.					
التقويم	تنوع أدوات التقويم المستخدمة في برامج تأهيل المعلمين.				نماذج من أدوات التقويم وتحليلها. مقابلة المعلمين واستطلاع آرائهم	جهة التدريب بالتعاون مع الإدارة العامة للقياس والتقويم
	صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها.					
	موضوعية إجراءات التقويم.					
	انسجام إجراءات التقويم مع محتوى البرنامج.					
التنظيم	المرونة في اختيار المعلمين لموضوعات البرنامج.				خطة البرنامج إدارة البرنامج وقاعدة البيانات الخاصة به مقابلة المعلمين واستطلاع آرائهم. زيارات ميدانية	جهة التدريب
	توفير فرص للمعلمين لتبادل أفكار تتعلق بممارساتهم.					
	الاستمرارية " يتطلب لقاءات دورية".					
	تنظيم البرنامج بشكل جيد (محاضرات، جلسات نقاش، زيارات،..) ومختبرات..)					
	مناسبة الوقت المتاح للبرنامج "عدد اللقاءات" لتحقيق الأهداف.					
	مناسبة عدد المعلمين في اللقاء من أجل المشاركة الفعالة.					
	المواد التعليمية في البرنامج توفر معلومات تحقق أهدافه.					
	وجود إرشاد كاف لإستخدام المكتبات والمصادر المختلفة.					
المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مراجع، أدلة،...) متاحة للمعلمين.				تحليل المواد تقييمات المعلمين وملفات المدربين. البرمجيات امستخدمة زيارات ميدانية إدارة البرنامج وبياناته	جهة التدريب
	جودة المواد التعليمية.					
	المواد التعليمية ذات صلة بأهداف البرنامج.					
	المدربون أو أعضاء هيئة التدريس مؤهلون " لديهم المؤهلات".					
	توافر عدد كاف من المدربين أو أعضاء التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج					
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المدربون أو أعضاء هيئة التدريس.					
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون.					
	توفر الدعم المالي للبرنامج.					
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .				ملفات كل من المعلمين ومؤسسات تأهيلهم	جهة التدريب
	نسبة الإعادة في البرنامج .					
	نسبة المعلمين الذين ينهون البرنامج في الوقت المناسب.					
المواقف	توظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية.				الملاحظة الصفية المدير والمشرف ملفات المعلمين	هيئة تطوير مهنة التعليم مع الإدارة العامة للإشراف والتأهيل والمعهد الوطني والإدارات المدرسية
	مقدرة المعلمين في البرنامج على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي.					

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المؤشر					مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		دائماً	غالبا	أحيانا	نادراً	أبداً		
التعليم	التركيز على التعلم النشط للمعلمين.						الملاحظة الصفية	جهة التدريب (الإشراف والتأهيل ، والمعهد الوطني، وكليات التربية)
	التركيز على المشاركة بين المعلمين.						أعمال المعلمين البحثية	
	التركيز على إجراء الأبحاث (الإجرائية مثلاً).						قائمة المفاهيم البديلة	
	التركيز على الكشف عن المفاهيم البديلة عند المعلمين.						مقابلات مع المدير والمشرف التربوي	
	التركيز على معالجة المفاهيم البديلة عند المعلمين.						مقابلة المعلمين	
	التعليم جزء لا يتجزأ من العمل أي على صلة بمسئوليات المعلم اليومية.						ملفات المدربين وسيرهم الذاتية	
	المدرب أو عضو هيئة التدريس في الكلية مؤهل للتعليم.							
	تحضير المدرب أو عضو هيئة التدريس للدرس بانتظام.							
	تقبّل المدرب أو عضو هيئة التدريس مساهمات المعلمين في الفصول.							
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة.							
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس طرق تعليمية متنوعة.							
	مساعدة طرق التعليم على تحويل المعرفة إلى ممارسة.							
	مساعدة طرق التعليم المعلمين على تحليل المواقف الصفية.							
التعلم	طرح المعلمين تساؤلات ذات صلة بممارساتهم التعليمية أثناء اللقاءات.						الملاحظة الصفية	جهة التدريب (الإشراف والتأهيل ، والمعهد الوطني، وكليات التربية)
	تلقي المعلمين تغذية راجعة من الزملاء.						مقابلات مع المدربين	
	تعاون المعلمين في تحقيق أهداف مقصودة.							
التقويم	التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه.						ملف المعلم وكتاباته، وملاحظات المشرف والمدير الصفية	الإدارة العامة للإشراف والتأهيل، والإدارة العامة لمتابعة الميدان
	تقديم تغذية راجعة للمعلمين.							
	التركيز على تأمل المعلمين لممارساتهم التعليمية بشكل مكتوب.							

المحور الرابع: مهنة التعليم

يهدف هذا الجزء إلى قياس جهود الحكومة الفلسطينية بشكل عام، ووزارة التربية والتعليم العالي بشكل خاص في مهننة التعليم والارتقاء به كمهنة

المجال	المؤشر	هل تم انجاز المؤشر؟ نعم	لا	قيد العمل	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
ظروف العمل	ربط الرواتب بغلاء المعيشة.				قانون الخدمة المدنية بيانات المعلمين المحوسبة	الشئون الإدارية وديوان الموظفين بالتعاون مع اتحاد المعلمين وهيئة تطوير مهنة التعليم.
	ربط العلاوات بالحصول على تطور مهني و/أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا					
الاختيار والتعيين	وجود معايير لاختيار المعلمين وتعيينهم.				وجود المعايير موثقة هيئة تطوير مهنة التعليم	هيئة تطوير مهنة التعليم والشئون الإدارية
الإجازة الترخيص	آلية (معايير) واضحة للحصول على إجازة (رخصة) مزاولة المهنة.				تحليل السياسات في الوزارة والتعليمات وجود المعايير موثقة	هيئة تطوير مهنة التعليم والشئون الإدارية
الترقية	آلية واضحة للارتقاء في السلم الوظيفي للمهنة.				قانون الخدمة المدنية	هيئة تطوير مهنة التعليم والشئون الإدارية وديوان الموظفين
	معايير محددة للمعلم في كل رتبة في السلم الوظيفي.					
	ربط الترقية بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا					

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر عالية	متوسطة	ضعيفة	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
ظروف العمل	توفير بيئة داعمة للمعلم (اجتماعيا، ونفسياً، وعاطفياً، مهنياً، ...).				زيارات ميدانية للمدارس مقابلة المعلمين النظام الداخلي لنقابة واتحاد المعلمين	هيئة تطوير مهنة التعليم، والإدارة المدرسية والإدارة العامة للإشراف والتأهيل، واتحاد ونقابة المعلمين
	توفير الدعم للمعلمين الجدد.					
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلين في المشاركة في مبادرات لرفع مهنة التعليم					
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلمين في صناعة قرارات مرتبطة بمهنة التعليم.					
الإعداد	المعلم معدّ أكاديمياً "لديه معرفة معمقة بموضوع التخصص وتدريسه".				اختبارات مقننة ومقابلات مع كل من: المعلمين، والمشرفين، المديرين، والطلبة، وأولياء الأمور	هيئة تطوير مهنة التعليم مع الإدارة العامة للإشراف والتأهيل والإدارة المدرسية.
	المعلم معدّ ثقافيا "لديه معرفة عامة".					
	المعلم معدّ مهنياً "لديه معرفة بالسياسات والنظام التعليمي ومتطلباته".					
	المعلم معدّ اجتماعياً "قادر على التواصل والعمل في بيئات مختلفة".					
الاختيار والتعيين	استناد عملية الاختيار للتعيين في المهنة إلى نتائج تقويم المتقدمين (مهارات ومعارف وتوجهات).				نماذج التقويم، وسجلات نتائج التقويم والتعيين، ومعايير ونظام التعيين	الشئون الإدارية بالتعاون مع الإدارات المدرسية والإدارة العامة للإشراف والتأهيل.
	صدق أدوات التقويم المستخدمة لتعيين المعلمين في المهنة وثباتها					
	لمدير المدرسة دور في اختيار مدرسيه بما يتناسب مع احتياجات مدرسته.					

المحور الخامس: إدارة النظام

يهدف هذا الجزء من الأداة إلى قياس جهود ووزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي في إدارة نظام إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين.

المجال	المؤشر	هل تم انجاز المؤشر؟ نعم	لا	قيد العمل	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
ضمان الجودة	وجود معايير للقبول في برامج اعداد المعلمين.				وجـود المعـايير موثقـة (هيئـة الاعتمـاد والجـودة وهيئـة تطـوير مهنة التعليم)	هيئة الاعتماد والجودة، وهيئة تطوير مهنة التعليم
	وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم.					
	وجود معايير للمدربين المشاركين في التدريب في برامج التطور المهني					
التنظيم	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج إعداد المعلمين.				هيئة الاعتماد والجودة وهيئة تطوير مهنة التعليم. نظام إدارة المعلومات	هيئة الاعتماد والجودة، وهيئة تطوير مهنة التعليم مع الشئون الإدارية
	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج التطور المهني المستمر.					
	وجود نظام لإدارة المعلومات التربوية					

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المؤشر دائماً	غالبا	أحيانا	نادراً	أبداً	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
ضمان الجودة	مراجعة منظمة لبرامج تربية المعلمين لمواكبة المستجدات.						خطط المساقات. ملفات الطلبة في دوائر التسجيل. تقارير التقويم. اعلانات المنح. ملفات المدربين وأعضاء هيئة التدريس وسيرهم الذاتية	هيئة الاعتماد والجودة وهيئة تطوير مهنة التعليم بالتعاون مع جهات الإعداد والتأهيل (كليات التربية، المعهد الوطني والإدارة العامة للإشراف والتأهيل..)
	متابعة مستمرة لعمليات التعليم والتعلم.							
	متابعة مستمرة لأداء خريجي البرامج.							
	تقويم ممنهج للبرامج من أجل التحسين.							
	حوافز لالتحاق الطلبة المتميزين بمهنة التعليم.							
	التحاق طلبة مؤهلين لبرامج إعداد المعلمين بناء على المعايير.							
	التحاق المعلمين في برامج التطور المهني بناء على احتياجاتهم.							
	اختيار أعضاء هيئة تدريس مؤهلين في برامج تربية المعلمين "إعداد وتأهيل" بناء على المعايير							
	اختيار مدربين مؤهلين لبرامج التطور المهني المستمر بناء على المعايير.							

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المؤشر					مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		دائماً	غالبا	أحيانا	نادراً	أبداً		
تطوير المقررات	تقدير احتياجات المعلمين التدريبية.						تقارير تقدير الاحتياجات	هيئة الاعتماد والجودة وهيئة تطوير مهنة التعليم بالتعاون مع جهات الإعداد والتأهيل والإدارة العامة للقياس والتقويم.
	تقدير احتياجات مديري المدارس التدريبية.							
	تقدير احتياجات المشرفين التربويين التدريبية.							
	تقدير احتياجات هيئة الاعتماد والجودة التدريبية.							
	تقدير احتياجات هيئة تطوير مهنة التعليم التدريبية.							
البحث	دراسة احتياجات المدارس من المعلمين.						تقارير كل من: الدراسات، ورش العمل، والمؤتمرات، والأبحاث	هيئة تطوير مهنة التعليم بالتعاون مع المعهد الوطني والإدارة العامة للإشراف والتأهيل والإدارة العامة للتخطيط
	اجراء أبحاث تتعلق بتربية المعلمين.							
	عقد مؤتمرات لمناقشة أبحاث تخصّ المعلم.							
	ورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين.							

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال
		عالية	متوسطة	ضعيفة		
ضمان الجودة	فعّالية البرامج من حيث الكلفة. " فعالية الكلفة للبرنامج"				تحليل الكلفة وإدارة البرنامج	الإدارة العامة للتخطيط بالتعاون مع خبراء متخصصين في المجال.
البحث	توافر الدعم المالي للبحث.				إدارة البرنامج	الإدارة العامة للتخطيط والإدارة العامة للمشاريع ولجنة السّياسات

أما عن تقدير العلامات التي ستنتج عن تطبيق الأداة؛ فاستخدمت المعادلة الآتية لإيجاد طول الفترة ومن ثم إيجاد حدود كل تقدير بعد تحويلها من (١٠٠) علامة ليتسنى توحيد التصنيف في المجالات المختلفة:

طول الفترة= (أعلى قيمة يمكن الحصول عليها – أدني قيمة يمكن الحصول عليها) /عدد التقديرات

فإذا كانت التقديرات المطلوبة ٦ (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف، ضعيف جداً)؛ فإن قيم حدود تصنيف تقدير العلامات (بعد تحويلها من ١٠٠ علامة) سواء أكان التدريج خماسيا (١ – ٥) أم ثلاثياً (١ – ٣) أم ثنائياً (٠ – ١) تظهر كما في الجدول ٢٠.

الجدول ٢٠. حدود تقديرات العلامات الناتجة عن تطبيق أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

التقدير	حدود العلامات في التدريج الخماسي (١ – ٥)	حدود العلامات في التدريج الثلاثي (١ – ٣)	حدود العلامات في التدريج الثنائي (٠ – ١)
ضعيف جداً	من ٢٠ إلى أقل من ٣٣,٣	من ٣٣,٣ إلى أقل من ٤٤,٤	من صفر إلى أقل من ١٦,٧
ضعيف	من ٣٣,٣ إلى أقل من ٤٦,٧	من ٤٤,٤ إلى أقل من ٥٥,٥	من ١٦,٧ إلى أقل من ٣٣,٣
مقبول	من ٤٦,٧ إلى أقل من ٦٠	من ٥٥,٥ إلى أقل من ٦٦,٦	من ٣٣,٣ إلى أقل من ٥٠
جيد	من ٦٠ إلى أقل من ٧٣,٣	من ٦٦,٦ إلى أقل من ٧٧,٧	من ٥٠ إلى أقل من ٦٦,٧
جيد جداً	من ٧٣,٣ إلى أقل من ٨٦,٧	من ٧٧,٧ إلى أقل من ٨٨,٨	من ٦٦,٧ إلى أقل من ٨٣,٣
ممتاز	من ٨٦,٧ إلى ١٠٠	من ٨٨,٨ إلى ١٠٠	من ٨٣,٣ إلى ١٠٠

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما إمكانية توظيف أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين وتقويمها"؟ .

تمت الاجابة عنه بناء على آراء مجموعة خبراء تربويين من أعضاء اللجنتين الاستشارية والمرجعية لإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، في درجة واقعية الأداة وإمكانية توظيفها في فلسطين. وأخذ باقتراحاتهم لجعلها أكثر واقعية وبحيث يسهل توظيفها في فلسطين. وقد وجد اتفاق بينهم على أنّ الأداة في محاورها ومجالاتها ومؤشراتها واقعية بدرجة كبيرة، وأنّ إمكانية توظيفها لمتابعة إستراتيجية إعدادالمعلمين وتأهيلهم عالية، فكان الاتفاق بنسبة ٨٠% فأعلى (٨ من الخبراء فأكثر) على واقعية جميع مجالات المحاور الخمسة ومؤشراتها وإمكانية تطبيقها، باستثناء مؤشرين في المحور الأول "محور الرؤية للمعلمين "وهما: مؤشر " الوعي بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع في تعلم الطلبة" في مجال الدعم والعلاقات الاجتماعية، ومؤشر "المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة" في مجال الممارسة التعليمية، ورأى ٣٠% منهم أنّ واقعية متابعة هذين المؤشرين وتقويمهما بين ضعيفة ومتوسطة. كما وجد اتفاق بينهم على صلاحية شكل الأداة وإخراجها.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تطويرأداة قياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها. وبعد تطوير أداة أوليّة بناء على تحليل لوثيقة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، ومراجعة الأدب التربوي المرتبط بعناصر الإستراتيجية وتوصياتها، تمّ التحري عن دلالات صدق هذه الأداة وثباتها، والتحقق منهما من خلال مراجعتها من خبراء تربويين رافقوا بناء الإستراتيجية منذ البداية، والأخذ بآراء تربويين من ذوي الصلة بإعداد المعلمين وتأهيلهم ومهنة التعليم، في فقرات الأداة وصلتها بمجالات عناصر الإستراتيجية، وتحميلها، وارتباطها ضمن هذه المجالات.

شكل هذا التحري والتحقق من صدق الأداة وثباتها قاعدة أساسية للوثوق بهذه الأداة والرجوع إليها بما تتضمنه من مؤشرات لمتابعة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين وتقويمها، وتمّ تحقيق الهدف من الدراسة من خلال الإجابة عن مجموعة أسئلة ستناقش تباعاً. وتتمثل أسئلة الدراسة في:

السؤال الأول: "ما مجالات متابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها، وما المؤشرات الدالة عليها، وما مصادر التحقق الممكنة لمتابعتها وتقويمها"؟.

السؤال الثاني: "ما درجة تقدير أفراد الدراسة لفاعلية فقرات أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها" ؟.

السؤال الثالث: "ما المؤشرات الدالة على صدق أداة القياس وثباتها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها" ؟.

السؤال الرابع: "ما الشكل النهائي لأداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها"؟.

السؤال الخامس: "ما إمكانية توظيف أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها"؟.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الأول: "ما مجالات متابعة إستراتيجية إعداد المعلّمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها، وما المؤشرات الدالّة عليها؟ وما مصادر التحقّق الممكنة لمتابعتها وتقويمها"؟.

وللإجابة عنه؛ تم الرجوع إلى وثيقة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، والأخذ بعناصر الإستراتيجية واعتبارها المحاور الأساسية لأداة القياس التي طورّت في المراحل الأولى من الدراسة. أما مجالات الأداة، والموشرات الدالة عليها؛ فتمّ تضمينها في الأداة الأولية بالاستناد إلى تحليل لوثيقة الإستراتيجية، وتناول توصيات كل عنصر من عناصرها، والاستناد إلى الأدب التربوي الذي تناول موضوعات وثيقة الصلة بعناصر الإستراتيجية وتوصياتها، وتناول مؤشرات ومعايير يمكن الاعتماد عليها في متابعة تحقيق توصيات الاستراتيجية وتقويمها.

بناءً على ما سبق، تم الحصول على أداة قياس أولية لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها. تكونت الأداة الأولية من خمسة محاور رئيسة تشكل العناصر الرئيسة لإستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، ولكل محور مجالات عدّة وتضمّن كل مجال مجموعة من فقرات تمثّل مؤشرات يمكن من خلالها متابعة المجال وتقويمه، والتي من خلالها يمكن متابعة الإستراتيجية وتقويمها بشكل كامل.

إنّ استناد بنية الأداة إلى تحليل لوثيقة الاستراتيجية والأخذ بتوصياتها، والرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي اعتمدت في بناء أدواتها أو جمع بياناتها على أدوات تتضمّن مؤشرات ومعايير متفق عليها مرتبطة بعناصر الإستراتيجية وتوصياتها، واعتمدت على مصادر تحقق متنوعة للتحقق من هذه المؤشرات، يعطي هذه البنية صلابة وقوة، ويشكل أساساً منطقياً ونظرياً متيناً يمكن الاعتماد عليه في متابعة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين وتقويمها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما درجة تقدير أفراد الدراسة لفاعلية فقرات أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلّمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها"؟.

وتمت الإجابة عنه بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات أداة الدراسة الأوليّة، لقياس رأيهم في درجة صلة فقرات الأداة بمجالات كل محور من محاور الأداة (عناصر الإستراتيجية)، وصلاحيتها كمؤشرات لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في

فلسطين وتقويمها، وكذا لقياس رأيهم في مناسبة مصادر التحقق المقترحة لمتابعة هذه المجالات وتقويمها.

نتيجة للتحليل الإحصائي، وجد ارتفاع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة، وكانت أعلى من الحد الذي اعتمد لتضمين الفقرة "المؤشر" أو مصدر لتحقق في الأداة والبالغ ٣,٦٧.

شذ عن المتوسطات الحسابية العالية، المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرة وحيدة في مجال الاختيار والتعيين في المحور الرابع من الأداة "مهنة التعليم " والمتمثلة في" إعطاء المعلم المتقدم (لمهنة التعليم) قدراً من الحرية لاختيار المدرسة التي يود التدريس فيها"؛ إذ حصلت هذه الفقرة (المؤشر) على متوسط حسابي ٣,٥٧، مما استدعى استبعاد المؤشر من الأداة النهائية.

وقد يعود تدني المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرة إلى سيطرة السّياق الثقافي والاجتماعي السائد؛ إذ أنّه- ومع تعاقب الأنظمة والقوانين والتعليمات وتنوعها- يتم تعيين المعلم من الإدارة المسئولة دون أنْ تكون للمعلم أيّة علاقة في اختياره للمدرسة، ممّا ولّد موروثاً ثقافياً متأصلاً لفكرة المركزية في التعيين، وبالتالي فإنّ فكرة إعطاء قدر من الحرية للمعلم في اختيار المدرسة التي يدرس فيها قد تصوّر للكثيرين على أنّها إخلال بالتوازن في توزيع المعلمين في المدارس، فإذا كان كل معلم سيختار المدرسة التي سيدرّس فيها، فهذا من شأنه تركز المعلمين في مدارس معينة كمدارس المدينة أو المدارس الكبرى أو المدارس النشطة وذات المستويات التحصيلية العالية، إلا أنّه- من وجهة نظر الباحثة- يمكن تجاوز هذا التصور والاشكالية بإعطاء المعلم قدراً من الحرية في اختيار المدرسة التي يود التدريس فيها إذا تلاءمت الظروف لذلك كحاجة المدرسة، وبعدها عن مكان سكن المعلم، وتخصّص المعلم مثلاً.

يرجح ارتفاع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة إلى بنية الأداة نفسها؛ إذ أنها تستند إلى أساس نظري ومنطقي انبثق من تحليل وثيقة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين التي هي محل المتابعة والتقويم، وانبثق أيضاً من أدب تربوي تناول العديد من الدراسات والنظريات والمعايير العالمية المتفق عليها التي تمّ تحديدها بناء على مراجعات عديدة. في

مجملها ذات صلة وعلاقة وثيقة بعناصر الإستراتيجية (الرؤية للمعلمين، وبرامج إعداد المعلمين، وبرامج تأهيل المعلمين، ومهنة التعليم، وإدارة نظام تربية المعلمين) وتوصياتها.

بذلك يمكن الإدعاء بأن تقدير أفراد الدراسة العالي لصلة ومناسبة فقرات (مؤشرات) الأداة، ومصادر التحقق من هذه المؤشرات لمتابعة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين وتقويمها، يشكل اتفاقاً مع الأدب التربوي، الذي يشمل دراسات سابقة ومقالات ونظريات ومعايير، تم الإفادة منه والرجوع إليه في بناء فقرات (مؤشرات) الأداة. وبذلك اتفقت نتيجة هذا السؤال مع ما ورد في Volante, 2006; Na,2006; Tryggvason, 2009; Good & Weaver, 2005; Hallinger, 2010; Bransford, Darling-Hamond & Lepage, 2005; Ansah, 2010; Darling-Hamond, 2005; Raymond, 2006; Dean, Lauer & Urquhart, 2005; (Hunzincker, 2010; and Bahous & Nabhani,2010، ومع دراستي (كنعان، ٢٠٠٩؛ وشاهين، ٢٠٠٧) ومعايير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠)، ومع معايير اتحاد تقويم المعلم الجديد ودعمه Interstate of New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC التي وردت في (Taylor, 2010; Rusell, 2009)، ومع معايير اللجنة الوطنية لاعتماد تربية المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education كما وردت في (Stouling, 2009)، ومع معايير المجلس الوطني لمعايير مهنة التعليم (National Bord for Professional Teaching , 2002).

وكون أفراد الدراسة -المعتمد على آرائهم في الخروج بالشكل النهائي للأداة- تربويين على صلة وثيقة بالمعلم وإعداده وتأهيله، وعلى اطلاع (نتيجة لموقعهم الوظيفي أو رتبهم الأكاديمية) بالأبحاث التربوية والمستجدات في موضوعات تخص المعلمين ومهنة التعليم، وبإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين بعناصرها وتوصياتها، ومنهم من شارك في بناء الإستراتيجية ومراجعتها؛ فمن المنطقي أن تتسق آراؤهم وتنسجم وما جاء في الأداة من مؤشرات ومجالات، وهذا بدوره يشكل دافعاً لوزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وأية جهات مسئولة عن تنفيذ الإستراتيجية للإفادة من الأداة في متابعة توصيات الإستراتيجية وتقويمها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما المؤشرات الدّالة على صدق أداة القياس وثباتها لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها"؟.

وتمت الإجابة عنه والاستدلال على صدق الأداة من خلال التحقق من كل من صدق المحتوى وصدق البناء لها.

فيما يتعلق بصدق المحتوى؛ تمّ التحقق منه من خلال استناد بنية الأداة إلى تحليل لوثيقة الإستراتيجية، ومراجعة الأدب التربوي الذي تناول موضوعات ودراسات ذات علاقة بتوصيات الإستراتيجية في عناصرها الخمسة (الرؤية للمعلم، برامج إعداد المعلمين، وبرامج تأهيل المعلمين، ومهنة التعليم، وإدارة النظام)، بالإضافة إلى مراجعة المحكمين وهم خبراء في مجال إعداد أدوات قياس، أوعلى صلة ببناء الإستراتيجية وتربية المعلمين.

أما عن صدق البناء؛ فتمّ إستخدام تحليل المكونات الأساسية Principal Components Analysis وأظهر معاملات تحميل كل الفقرات في مجالاتها، ومع أنّ الهدف من تحليل المكوّنات الأساسية تقليل عدد المكونات في الأداة، إلا أنه وفي هذه الدراسة لم يتم تقليل من هذه المكونات نظراً لمعاملات التحميل العالية للفقرات ضمن مجالاتها. فقد تبيّن من التحليل الاحصائي لاستجابات أفراد الدراسة أن جميع فقرات الدراسة كانت محمّلة في مجالاتها بمعاملات تحميل أكبر من القيمة التي اعتمدت لتضمين الفقرات في الأداة والبالغة ٠,٣٣. كما استدلّ على صدق بناء الأداء من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المجالات المختلفة ، ووجد من التحليل أن معاملات ارتباط كل الفقرات في المجالات المختلفة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وبالتالي اعتمدت فقرات الأداة، ويمكن الاستدلال على صدق الأداة أيضاً، بالاستناد إلى المتوسطات الحسابية العالية (أكبر من ٣,٦٧).

أما عن المؤشرات الدالة على ثبات الأداة؛ فتمّ بحساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لفقرات مجالات المحاور المختلفة للأداة، ووجد من التحليل أن معاملات الاتساق الداخلي جميعها مرتفعة وتراوحت بين ٠,٨٢٩ لمجال التطور المهني في المحور الأول " الرؤية للمعلم"، و ٠,٩٧٠ لكل من مجال الاعتماد في المحور الثاني " برامج إعداد المعلمين" ومجال ضمان الجودة في المحور الخامس " إدارة النظام". وهذا يدلل على قناعة التربويين بضرورة اعتماد البرامج المختلفة الواردة

في الأداة لإعداد المعلم، وأنه من الضروري التأكد من نوعية خريج هذه البرامج سواء قبل الخدمة أم خلالها لضمان الجودة.

يعود الارتفاع في معاملات التحميل والارتباط والاتساق الداخلي لفقرات الأداة ضمن مجالاتها للأسباب ذاتها التي تمّ تناولها في مناقشة السؤال السابق؛ أي لطبيعة بنية الأداة نفسها؛ فهي تستند إلى أساس نظري ومنطقي انبثق من تحليل وثيقة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، ومن أدب تربوي تناول العديد من الدراسات والنظريات والمعايير العالمية المتفق عليها، والتي تمّ تحديدها بناء على مراجعات عديدة هي في مجملها ذات صلة بعناصر الإستراتيجية وتوصياتها وعلى علاقة وثيقة بها.

بذلك؛ فإنّ معاملات التحميل العالية ومعاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى دلالة للفقرات ضمن مجالاتها، تشكل اتفاقاً بين آراء أفراد الدراسة مع ما جاء في الأدب التربوي الذي تمّت الإفادة منه والرجوع إليه في بناء فقرات (مؤشرات) الأداة، وبذلك اتفقت نتيجة هذا السؤال مع ما ورد في Volante,2006; Na,2006; Tryggvason, 2009; Good & Weaver, 2005; Hallinger, 2010; Bransford, Darling-Hamond & Lepage, 2005; Ansah, 2010; Darling-Hamond, 2005; Raymond, 2006; Dean, Lauer & Urquhart, 2005; (Hunzincker, 2010; and Bahous & Nabhani,2010)، ومع دراستي (كنعان، ٢٠٠٩؛ وشاهين، ٢٠٠٧) ومع معايير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠)، ومع معايير اتحاد تقويم المعلم الجديد ودعمه Interstate of New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC والتي وردت في (Taylor, 2010; Rusell, 2009)، وأيضا مع معايير اللجنة الوطنية لاعتماد تربية المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education كما وردت في (Stouling, 2009)، ومع معايير المجلس الوطني لمعايير مهنة التعليم (National Bord for Professional Teaching , 2002).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما الشكل النهائي لأداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها"؟.

تمت الإجابة عنه بالاستناد إلى نتائج الأسئلة السابقة، أي بعد تحليل وثيقة لإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، والرجوع إلى الأدب التربوي في بناء الأداة الأولية، ومن ثم مراجعة المحكمين لها وتعديلها بناء على آرائهم وملاحظاتهم، وبعد ذلك توزيعها على مجتمع الدراسة لمعرفة رأيهم في درجة صلة فقرات الأداة بمجلات محاورها المختلفة، ورأيهم في درجة مناسبة مصادر التحقق منها من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة ومعاملات التحميل والارتباط للتحقق من صدق بناء الأداة، ومعاملات الاتساق الداخلي لفقرات مجالات الأداة للتحقق من ثباتها، وبناء على التحليلات الإحصائية هذه اعتمد الشكل النهائي للأداة المكوّن من ٢٣٨ فقرة " مؤشراً" موزعة على ٣٣ مجالاً في خمسة محاور تمثل العناصر الخمسة للإستراتيجية:

المحور الأول: الرؤية للمعلمين؛ تكون المحور من خمسة مجالات، هي: الثقافة العامة والمعرفة التخصصية (٧ مؤشرات)، والممارسة التعليمية (١١ مؤشراً)، والدعم والعلاقات الاجتماعية (٦ مؤشرات)، والتطور المهني (٣ مؤشرات)، والالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم (٦ مؤشرات).

المحور الثاني: برامج إعداد المعلمين؛ تكوّن من عشرة مجالات: الاعتماد (٢٤ مؤشراً)، والمنهاج (١٦ مؤشراً)، والتعلم (٣ مؤشرات)، والتعليم (١٧ مؤشراً)، والتقويم (٩ مؤشرات)، والتربية العملية (١٠ مؤشرات)، والتنظيم (٥ مؤشرات)، والمصادر (٨ مؤشرات)، والمخرجات (٣ مؤشرات)، والموظفات"العوائد"(مؤشران).

المحور الثالث: برامج تأهيل المعلمين"برامج التطور المهني المستمر"؛ وتكوّن من تسعة مجالات: الاعتماد (٨ مؤشرات)، والمنهاج (١٠ مؤشرات)، والتعلم (٥ مؤشرات)، والتعليم (١٣ مؤشراً)، والتقويم (٧ مؤشرات)، والتنظيم (٨ مؤشرات)، والمصادر (٨ مؤشرات)، والمخرجات (٣ مؤشرات)، والموظفات" العوائد" (مؤشران اثنان).

المحور الرابع: مهنة التعليم؛ تكوّن من خمسة مجالات: ظروف العمل (٦ مؤشرات)، والإعداد (٤ مؤشرات)، والاختيار والتعيين (٤ مؤشرات)، والإجازة " الترخيص" (مؤشر واحد)، والترقية (٣ مؤشرات).

المحور الخامس: إدارة النظام؛ وتكوّن من أربعة مجالات: ضمان الجودة (١٣ مؤشراً)، تطوير المقدرات (٥ مؤشرات)، والتنظيم (٣ مؤشرات)، والبحث (٥ مؤشرات).

تضمّنت الأداة بصورتها النهائية مصادر للتحقق من مؤشرات كل مجال، أدرجت على مستوى المجال نظراً لتشابه مصادر التحقق من مؤشرات نفس المجال والتداخل بينها. وبذلك نتجنب التكرار والحشو الزائد ضمن المجال الواحد ويسهل قراءة الأداة والتعامل معها.

تضمنت الأداة بصورتها النهائية أيضاً، الجهات المقترحة لمتابعة كل مجال من مجالات الأداة وتقويمه بناء على رأي محكمين راجعوا الأداة، وفحصوا واقعية الأداة، وإمكانية توظيفها في فلسطين، وهم تربويون على مستوى متخذي القرار، وأعضاء من اللجنتين المرجعية والاستشارية لإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين. إذ أن الباحثة لا تقصد من الأداة إستخدامها على مستوى الأفراد بأن يقوم فرد بالإجابة عنها، وإنما هي أداة تشكل إطاراً عاما لجميع الجهات القائمة على تنفيذ الإستراتيجية (سواء أكانت وزارة التربية والتعليم العالي بإداراتها العامة والمديريات التابعة لها، أم مؤسسات التعليم العالي بشكل عام وكليات التربية بشكل خاص، أم هيئة الاعتماد والجودة أم هيئة تطوير مهنة التعليم،...)، للتأكد من صحة القرارات التي اتخذوها بشأن البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تحقيق توصيات الاسترتيجية وتحقيق الرؤية للمعلم الفلسطيني، وللتحقق من فاعلية هذه البرامج والأنشطة وتعديلها واتخاذ قرارات بناء على النتائج بشكل يضمن التوجه نحو تحقيق هذه الرؤية.
بذلك؛ فإنّ من شأن إدراج الجهات المقترحة لمتابعة وتقويم مجالات وعناصر الإستراتيجية في الأداة المطوّرة إيضاح المقصد من الأداة، ويبرز أهميتها بالنسبة للجهات التي يؤمّل أن تستفيد منها.

يشار هنا، إلى أنه وجد اتفاق بين معظم الخبراء التربويين الذين اقترحوا الجهات المسئولة عن متابعة مجالات محاور الأداة وتقويمها، بضرورة تواجد هيئة تطوير مهنة التعليم كجهة مشاركة لجميع الجهات المقترحة، مع مسئوليتها المباشرة والرئيسة عن متابعة بعض المجالات كتلك التي تتضمن وضع معايير، وهذا يعود إلى الدور الأساسي الذي تقوم به الهيئة مع الجهات الأخرى لتطوير المعلم ومهنة التعليم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما امكانية توظيف أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلّمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها"؟.

تمت الاجابة عنه بناء على آراء مجموعة من الخبراء التربويين على مستوى متخذي القرار في الوزارة وأعضاء من اللجنتين الاستشارية والمرجعية لإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، في درجة واقعية الأداة النهائية وإمكانية توظيفها في فلسطين.

وجد اتفاق بين الخبراء التربويين على أنّ الأداة في محاورها ومجالاتها ومؤشراتها واقعية بدرجة كبيرة، وأنّ إمكانية توظيفها لمتابعة وتقويم إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين عالية. باستثناء مؤشرين: مؤشر " الوعي بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع في تعلم الطلبة" في مجال الدعم والعلاقات الاجتماعية في محور الرؤية للمعلمين، ومؤشر "المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة" في مجال الممارسة التعليمية في نفس المحور. فقد رأى البعض أن واقعية متابعة هذين المؤشرين وتقويمهما بين ضعيفة ومتوسطة.

أرجع هؤلاء الخبراء سبب شكهم في امكانية توظيف هذين المؤشرين إلى أنه لا يمكن قياس الوعي بقضية معينة ما لم يكن لدى الأفراد معرفة بالقضية أصلاً، لذا كان الاقتراح للخروج من الإشكالية وإمكانية توظيف المؤشر بأن يسبقه برنامج توعوي بالقضية؛ أي بتأثير القوى الاجتماعية على تعلم الطلبة، وبالاستناد إلى التصورنفسه، فإنه بالنسبة لمؤشر "المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة"؛ فإنه لا يمكن قياس هذه المقدرة قبل التأكد من معرفة المقصود بصفوف غير متجانسة وطريقة التعامل معهم، لذا اقترح المشككون بإمكانية توظيف هذين المؤشرين: أن يسبق قياسهما برامج توعوية وبرامج تدريبية من شأنها توعية المعلمين، وإعدادهم في موضوعي المؤشرين.

يستند هذا الاقتراح إلى أساس منطقي؛ فمثل هذه البرامج من شأنها ليس فقط زيادة الوعي بتأثير القوى الاجتماعية على تعلم الطلبة، بل يتجاوزه ليبحث المعلم عن هذه القوى الاجتماعية التي من شأنها تعزيز تعلم الطلبة، كما أن اللقاءات التدريبية من شأنها أنْ تفتح أذهان المعلمين على طرق تعليمية متنوعة يمكن أن تناسب المستويات المختلفة في الصفوف، وتمكنه من التعامل معها؛ فأيّة

ممارسة يسبقها معرفة بالشيء الممارس، فإذا كانت المعرفة واعية أو اقترنت بحالات وبأنماط متنوعة، فهذا يضمن التأثير على الممارسة بالاتجاه المقصود.

أشار بعض التربويين في ملاحظاتهم إلى الإمكانية العالية لتوظيف الأداة، لكن ذلك يتطلب أمور عدة أهمها:

- تحديد الجهات المسئولة بالدرجة الأولى عن تنفيذ كل جزئية في الإستراتيجية، وبالتالي تحديد الجهات المسئولة عن متابعة هذه الأنشطة والبرامج وتقويمها.
- وجود تعاون حقيقي وشراكة فاعلة بين جميع الجهات المسئولة للحصول على عمل نوعي.
- التحقق من وجود برامج توعوية وتحضيرية ليتسنى متابعة المؤشرات ذات العلاقة.

ولأنّ الباحثة استندت إلى الإستراتيجية بشكل أساسي وإلى الأدب التربوي وآراء خبراء التربويين وصانعي القرار ومن هم على صلة وثيقة بإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين للتحقق من صدق الأداة وثباتها وامكانية توظيفها، ولأنّ التحليلات الاحصائية أشارت إلى تمتع الأداة بصدق وثبات عاليين، وبعد أنّ وجدت اتساقا عالياً، وارتباطاً دالاً إحصائياً بين فقرات مجالات المحاور المختلفة، فإنها- الباحثة- تأمل اعتماد الأداة ضمن نظام المتابعة والتقويم لإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة باعتماد أداة القياس المطوّرة في الدراسة جزءا من نظام المتابعة والتقويم لإستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين، وتطوير أدوات قياس من شأنها قياس درجة توافر أو ممارسة كل مؤشر من مؤشرات مجالات محاور الأداة، واعتماد الجهات المسئولة عن متابعة مجالات عناصر إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها من راسمي السياسات ومتخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى الإفادة من مصادر التحقق المقترحة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٦). **علم النفس التربوي**. الطبعة الخامسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جامعة الخليل (٢٠١١). **أعضاء هيئة التدريس**. قسم التربية، الخليل، فلسطين.

الجامعة العربية الأمريكية (٢٠١١). **أعضاء هيئة التدريس**. قسم التربية، قباطية، فلسطين.

جامعة القدس (٢٠١١). **أعضاء هيئة التدريس**. كلية التربية، أبو ديس، فلسطين.

جامعة القدس المفتوحة (٢٠١١). **احصائية المراكز التعليمية لجامعة القدس المفتوحة**. الموارد البشرية، البلوع-البيرة، فلسطين.

جامعة النجاح الوطنية (٢٠١١). **أعضاء هيئة التدريس**. كلية التربية، نابلس، فلسطين.

جامعة بيت لحم (٢٠١١). **أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية**. متوفر على الموقع الالكتروني:
http://www.bethlehem.edu/faculty_staff/list.php?Unit=Education

جامعة بيرزيت (٢٠١١). **أعضاء هيئة التدريس**. دائرة المناهج والتعليم- كلية التربية، بيرزيت، فلسطين.

شاهين، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٧). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة الأقصى**، ١١ (١)، ١٧١- ٢٠٨.

عطيات، مظهر وعطيات، خالد (٢٠١٠). تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة. **المجلة الأردنيّة التّربوية**، ٦(٣)، ٢١٩-٢٣٥.

عقل، أنور (٢٠٠١). **نحو تقويم أفضل**. بيروت: دار النهضة العربية.

العمرات، محمد سالم أحمد (٢٠٠٥). **بناء مقياس لتقويم كفاية برامج الدراسات العليا في التربية في الجامعات الأردنية الرسمية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القاسم، عبد الكريم (٢٠٠٨). تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. **مجلة العلوم التربية والنفسية**، ٩ (١)، ١١١- ١٣٢.

القمش، مصطفى والخرابشة، عمر (٢٠٠٩). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين. **مجلة العلوم التربوية والنفسي**، ١٠ (١)، ٣٩- ٦٦.

الكساب، علي (٢٠٠٩). تقييم أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردني من وجهة نظر الطلبة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٣(٢)، ٤٩٧-٥٢٦.

كلية العلوم التربوية (٢٠١١). **أعضاء هيئة التدريس**. الشئون الإدارية- كلية العلوم التربوية، رام الله، فلسطين.

كنعان، احمد علي (٢٠٠٩). تقويم برامج تربية المعلمين ومخرجاتهم وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٥ (٣+٤)، ١٥-٩٣.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠). مدرسة المستقبل. **الوثيقة الرئيسية المقدمة في المؤتمر الثاني لوزارء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي**،٢٩ – ٣٠ تموز ٢٠٠٠، دمشق.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٣). **منهجية الاعتماد والجودة والنوعية**. الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٨ أ). **الخطة الخمسية التطويرية الإستراتيجية ٢٠٠٨-٢٠١٢: نحو نوعية التعليم من أجل التطوير**. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٨ ب). **إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين**. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٠ أ). **المعايير المهنية للمعلمين**. هيئة تطوير مهنة التعليم، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٠ ب). **أخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك**. هيئة تطوير مهنة التعليم، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١١). **إحصائيات وزارة التربية والتعليم**. الإدارة العامة للشئون الإدارية والمالية، رام الله، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

Ansah, F. (2010). Designing self-evaluation instruments for academic programmes: lessons and challenges. **Evaluation and Research in Education, 23**(2), 77-90.

Asaad, D. & Hailaya (2004). **Measurement and Evaluation: Concepts and Principles.** Manila, Rex Box Store, Inc.

Bahous, R. and Nabhani, M. (2010). Assessing education program learning outcomes. **Education Assessment Accountability.** DOI 10.1007/s 11092-010-9112-0.

Boyan, N.(1988). **Handbook of Research on Educational Administration**. New York: Longman.

Bransford, J., Darling-Hammond, L. & Lepage, (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), **Preparing Teachers For a Changing World,** pp. 1-39, San Francisco: Jossey-Bass.

Cronbach, L. (1990). **Essentials of Psychological Testing**. (5th ed.), New York: Harper & Row.

Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. **Phi Delta Kappan,** 87(3). 237-240.

Darling-Hammond, L., Newton, X. & Wei, R. (2010). Evaluation teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. **Journal of Education For Teaching,** 36(4), 369-388.

Dean, C., Lauer, P. & Urquhart, V. (2005). Outstanding teacher education programs: what do they have that the others don't?. **Phi Delta Kappan,** 284-289.

DeCoster, J. (1998). **Overview of Factor Analysis**. Retrieved from: http:// www.stat-help.com/factor.pdf.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers professional development: Towards better conceptualizations and measures. **Educational Researcher,** ***38*** (3), 181-200.

Downie, R. (1990). Professions and professionalism. **Journal of Philosophy of Education**, 24(2), 147-159.

Downing. S. & Haladyna, T. (2006). **Handbook of Test Development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc,.

Elliott, J. & Kushner, S. (2007). The need for a manifesto for educational programme evaluation. **Cambridge Journal of Education, 37**(3), 321-336.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education,** 52(1), 17-30.

Fitzpatrick, J., Sanders, J. & Worthen, B. (2011). **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**. 4^{th} ed., New Jersey: Pearson Education, Inc.

Froman, R. (2001). Elements to be consider in planning the use of factor analysis. **Southern Online Journal of Nursing Research**, 5(1), 1-22.

Gaes, G. (2000). **Program evaluation: Guide lines for asking the right questions.** Retrieved from: http://www.csc-scc.gc.ca/tet/rsrch/compendium/2000/chap-22.

Goel, S. & Rajneesh, S. (2003). **Public Personnel Administration: Theory and Practice**. New Delhi: Deep and Deep Publications PVT.LTD.

Good, G. & Weaver, A. (2005). Evaluation of pre-service teachers' internship: A model to encourage career continuity and program reform. **Journal of Personnel Evaluation in Education,** 17(3), 263-275.

Goodwin, L. & Leech, N. (2003). The meaning of validity in the new standards for educational and psychological testing: Implications for measurement courses. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 36**, 181- 191.

Gorgens, M. & Kusel, J. (2009). **Making Monitoring and Evaluation Systems Work: A Capacity Development Toolkit.** Washington: The World Bank.

Guba, E. & Lincoln, Y. (2001). **Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a fourth generation) evaluation**. Retrieved from: www.wmich.edu/evalctr/checklists.

Guskey, T. (2000). **Evaluating Professional Development**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hallinger, P. (2010). Using faculty evaluation to improve teaching quality: A longitudinal case study of higher education in southeast Asia. **Education Assessment Accountability,** *22*, 253-274.

Hamalainen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation. **European Journal of Education,** ***38*** (3), 291-300.

Hegender, H. (2010). The assessment of the student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. **Scandinavian Journal of Educational Research,** 54(2), 151-171.

Hoban, G. (2005). Developing a Multi- Linked Conceptual framework for teacher education Design in G. Hoban (ed), **The Missing Links in Teacher Education,** pp1- 17, Netherlands: Springer.

Hoefer, R. (2008). Program Evaluation For Accountability: What's Different Now?. **A Paper Presented in the ISTR Conference** , July, 9-12, 2008, Barcelona, Spain.

Hunzicker. J. (2010). **Characteristics of effective professional development: a checklist**. Retrieved from: http://ellcoaching.wikispaces.com/file/view/eric+article-+pd.pdf

Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy**. European Journal of Teacher Education, 30**(4), 351-381.

Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. & Collins, J. (2010). Journeys toward becoming a teacher: charting the course of professional development. **Teacher Education Quarterly,** 37(2), 69-95.

Johnson, B. & Christensen, L. (2010). **Educational Research: Quantitative. Qualitative, and Mixed Approaches**. (4th ed.), Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Joseph, W. (1996). Formative and summative evaluation: related issues in performance measurements. **Evaluation Practice, 17**(2), 145-149.

Kaplan, R. and Saccuzzo, D. (2008). **Psychological Testing: Principles, Applications and Issues**. (7thed.), Belmont CA: Wadsworth Cengage Learning.

Kerr, S. (2000). Technology and the quality of teachers' professional work: Redefining what it means to be an effective educator. **Paper prepared for the CCSSO Educational Technology Leadership Conference,** January 13-14, 2000. Retrieved from: http://faculty.washington.edu/stkerr/ccsso.html

Kunzman, R. (2002). Pre-service education for experienced teachers: what STED teaches those who have already taught. **Issues in Teacher Education**, 11(1), 99-112.

Kusek, J. & Rist, R. (2004). **Ten Steps to a Result-based Monitoring and Evaluation System: A handbook for Development Practitioners**. Washington: The World Bank.

Kyriakides, L. & Demetriou, D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on effectiveness research: An investigation of stakeholders' perception. **Journal of Personnel Evaluation on Education, 20**, 43-64.

Kyriakides, L., Demetriou, D. & Charalambous, F. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. **Educational Research, *48***(1), 1-20.

Liang, X. & Zhang, G. (2009). Indicators to evaluate preservice teachers' cultural competence. **Evaluation and Research in Education,** 22(1), 17-31.

Liu, X. (2010). **Using and Developing Measurement Instruments in Science Education: A Rasch Modeling Approach.** Charlotte: Information Age Publishing, Inc.

Marriot, N. & Goyder, H. (2009). **Manual for Monitoring and Evaluation: Education Partnerships**. Paris: International Institute For Educational Planning IIEP_ UNESCO.

Martineau, J. & Hannum, K. (2004). **Evaluating The Impact of Leadership Development: A Professional Guide**. USA: Center for Creative Leadership/ CCL.

Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. **Quality Assurance in Education,** 14(1), 37-53.

Moore, R. & Berry, B. (2010). The teachers of 2030. **Educational Leadership, 2**, 36-40.

Muijs, D. & Lindsay G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. **British Educational Research Journal**, 34 (2), 195-211.

Munoz, M. & Davis D. (2007). Improving teaching and learning through evaluation: A special issue on the national evaluation institute. **Journal of Personnel Evaluation in Education JPEE**, 20, 111-116.

Murray, F. (2010). Lessons from ten years of TEAC's according activity. **Issues in Teacher Education, 19** (1), 7- 19.

Na, S. (2006). A delphi study to identify teaching competencies of teacher education faculty in 2015. **Doctoral Dissertation**, West Virginia University, USA, Retrieved from: http://search.proquest.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdtft/docview/304970624/135F92F596019C680C8/1?accountid=27719

National Board for Professional Teaching Standards (2002). **What Teachers Shoud Know and Be Able to Do**?. Retrieved from: http://www.nbpts.org/userfiles/file/what_teachers.pdf

Nygaard, C. and Belluigi, D. (2011). A proposed methodology for contextualized evaluation in higher education. **Assessment and Evaluation in Higher Education, 36**(6), 657,671.

Pfaffe, J. F. (2009). Final refinement of the monitoring and evaluation system for the Education Development Strategic Plan EDSP 2008-2012. **Consultancy Report,** Palestine.

Pineda, P., Vcar, X., Moreno, V. & Belvis, E. (2011). Evaluation of teacher's continuing training an the early childhood education sector in Spain. **Teacher Development, 15** (2), 205- 218.

Raymond, S. (2006). Professionalism and identity in teacher education: implications for teacher reform. **Doctoral Dissertation**, Northern Arizona University, USA, Retrieved from: http://proquest.umi.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb?index=0&did=1216755931&SrchMode=1&sid=1&Fmt=2&VInst=PROD&VType

Recker, J. & Rosemann, M. (2010). A measurement Instrument for Process Modeling Research. **Scandinavian Journal of Information System**, 22(2), 3-30.

Reynolds, D., Muijs, D. & Treharne, D. (2003). Teachers evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. **Journal of Personnel Evaluation in Education, 17**(1), 83-100.

Rusell, F. (2009). A program evaluation of Cardinal Strich University's undergraduate teacher education program. **Doctoral Dissertation**, Cardinal Strich University, USA, Retrieved from: http://proquest.umi.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb?index=0&did=1948584731&SrchMode=1&sid=3&Fmt=2&VInst=PROD&VType

Sandoval, P. & Wigle, S. (2006). Building a unit assessment system: creating quality evaluation of candidate performance. **Education, 126** (4), 640-653.

Sawyer, C. & Kabacoff, R. (2010). **Developing Assessment Instruments. Management Research Group practice Guide**, Retrieved from: www.mrg.com/documents/Questionnaire-Design.pdf

Schalock, R. (1995). **Outcome-based Evaluation**. New York: Plenum Press.

Scriven, M.(2007). **The logic of evaluation**. In H.V. Hansen, et al. (Eds), Dissensus and the Search for common Ground, Windsor, ON:OSSA.

Seasons, M. (2003). Monitoring and evaluation in municipal planning considering the realities. **Journal of American Planning Association, *69*(4)**, 430-440.

Stouling, D. (2009). Teacher education preparation assessment system and the national council for accreditation of teacher education. **Doctoral Dissertation,** University of Southern Mississippi, USA, Retrieved from: http://proquest.umi.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb?index=0&did=1976799691&SrchMode=1&sid=4&Fmt=2&VInst=PROD&VType

Strecker, N. (2009). **Innovation Strategy and Firm Performance**. Wiesbaden: Gabler.

Stufflebeam, D. (2000). Lessons in contracting evaluations. **American Journal of Evaluation, 21**(3), 293-314.

Stufflebeam, D. (2001). The meta-evaluation imperative. **American Journal of Evaluation, 22**(2), 183-209.

Stufflebeam, D. (2003). **The CIPP model for evaluation Circa 2003**. Retrieved from: http://www.oregoneval.org/program/CIPP

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). **Evaluation Theory, Models and Applications**. San Francisco: Jossey Bass publishing.

Taylor, K. (2010). The development of an instrument to measure teacher education candidates' disposition. **Doctoral Dissertation,** Southern Illinois University, Carbondale. Retrieved from: http://proquest.umi.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb?index=0&did=2186196931&SrchMode=1&sid=5&Fmt=2&VInst=PROD&VType

Thandi, M.K. and Sethi. Priyanka (2009). Higher education reforms in teacher education. **The International Journal of Research and Review, 3**, 50-56

Thomas, A. & Loadman, W. (2001). Evaluating teacher education programs using a national survey. **The Journal of Educational Research**, 94(2), 195-206.

Thorndike, R. & Thorndike-Christ, T. (2010). **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**. 8th ed. , Boston: Pearson.

Tichenor, M. & Tichenor, J. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. **The Professional Educator**, 27, 89-95.

Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher educating successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. **European Journal of Teacher Education,** *32* (4), 369- 382.

Volante, L. (2006). Essential Elements in teacher education: Preservice student perspectives. **The Alberta Journal of Educational Research**, 52(2), 167-180.

Wan, S. & Lam, P. (2010). Factors affecting teachers participation in continuing professional development CPD: From Hong Kong primary school teacher's perspective. **A paper presented at the 2010 AERA annual meeting understanding complex Ecologies in a changing world,** Denver, Colorado, USA, April 30–May 4, 2010.

Weiss. C. (1998). **Evaluation.** (2nd ed.), NJ: Prentice Hall.

Yarbrough, D., Shulha, L., Hopson, R. & Caruthers, F. (2010). **Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, the Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users.** (3rd ed.), California: Sage Publication

Zuoyu, Z. (2002). The teaching profession: to be or to do?. **Journal of Education for Teaching, 28**(3), 211-215.



ملحق ١. أسماء المحكمين لأداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها ومؤهلاتهم وأماكن عملهم

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الرتبة الأكاديمية	مكان العمل
١	أ.د. هاني عبد الرحمن الطويل	دكتوراه إدارة تربوية	أستاذ	الجامعة الأردنية
٢	أ.د. خولة شخشير صبري	دكتوراة تعليم علوم	أستاذ	جامعة بيرزيت
٣	د. غسان سرحان	دكتوراة مناهج وأساليب تدريس	أستاذ مساعد	جامعة القدس – هيئة تطوير مهنة التعليم
٤	د. أحمد محمود فتيحة	دكتوراه إدارة تربوية	أستاذ مساعد	جامعة بيرزيت
٥	د. عبد الله بشارات	دكتوراة مناهج وتصميم بحث علمي	أستاذ مساعد	جامعة بيرزيت
٦	د. حسن تيم	دكتوراة إدارة تربوية	أستاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية
٧	د. حسن عبد الكريم عوض	دكتوراة تعليم علوم	أستاذ مساعد	جامعة بيرزيت
٨	د. محمد مطر	دكتوراة قياس وتقويم	مدير دائرة القياس والتقويم	وزارة التربية والتعليم العالي
٩	زاهر عطوة	ماجستير فيزياء	مساعد مدير فني	هيئة تطوير مهنة التعليم – وزارة التربية والتعليم العالي
١٠	مروان بكير	ماجستير دراسات دولية	رئيس قسم تطوير البرامج التدريبية	المعهد الوطني للتدريب التربوي – وزارة التربية والتعليم العالي

ملحق ٢. أداة القياس الأوليّة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها

عزيزي التربوي..عزيزتي التربوية

تحية طيّبة وبعد،،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها " تطوير أداة قياس لمتابعة وتقويم إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية. لذا، قامت الباحثة بتطوير أداة أوليّة بالاستناد إلى تحليل لوثيقة الإستراتيجية والأدب النظري. اشتملت الأداة على مؤشرات مقترحة لمجالات كل عنصر من عناصر إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين (الرؤية للمعلمين، وبرامج إعداد المعلمين، وبرامج تأهيل المعلمين، ومهنة التعليم، وإدارة النظام)، بحيث يكفل فحص هذه المؤشرات التحقق من درجة تنفيذ وتحقيق ما توصي به الاستراتيجية. كما تشتمل الأداة بعض المصادر للتحقق من كل مؤشر من هذه المؤشرات. لذا، يُرجى معرفة رأيك في:

١. درجة صلة ومناسبة كل مؤشر في مجاله لمتابعة وتقويم عناصر إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين.

٢. درجة مناسبة مصادر التحقق الواردة للتحقق من كل مؤشر.

يتم الإجابة عن الأداة بالشكل الممثل التالي:

المحور (العنصر في الاستراتيجية)	المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
			ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
الرؤية للمعلم	الثقافة العامة والمعرفة التخصصية	المعرفة بالمنهاج	√					اختبارات مقننة		√			

هذا يعني أنك ترى أن معرفة المعلم بالمنهاج مؤشر ويثق الصلة بدرجة ممتازة بفاعلية المعلم، وأن الاختبارات المقننة مصدر جيد للتحقق من وجود هذا المؤشر عند المعلم.

مع الشكر والاحترام،،

الباحثة: صوفيا الريماوي

الجزء الأول: معلومات عامة / يُرجى وضع أية علامة أو معلومة في الخانة التي تعبر عنك من البيانات الآتية:

الجنس	ذكر				أنثى					
مكان العمل	جامعة				وزارة التربية والتعليم العالي					مؤسسة تربوية أخرى
					المديريات	الإدارات العامة		هيئة الاعتماد والجودة	هيئة تطوير مهنة التعليم	اسم المؤسسة:
الرتبة الأكاديمية/ المسمى الوظيفي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	مدير عام	مدير	نائب مدير	رئيس قسم	مشرف تربوي	موظف إداري

الجزء الثاني: قدّر درجة مناسبة كل مؤشر لمتابعة مجالات محاور الأداة(عناصر الاستراتيجية)، ودرجة مناسبة مصادر التحقق منه

المحور الأول: الرؤية للمعلم "فاعلية المعلم"

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
الثقافة العلمية والمعرفة التخصصية	المعرفة بالمنهاج						اختبارات مقننة					
	المعرفة المعمقة بمحتوى موضوع [illegible]						اختبارات مقننة					
	المعرفة بنظريات التعلم.						اختبارات مقننة					
	المعرفة بنظريات النمو.						اختبارات مقننة					
	المعرفة بمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرسه.						اختبارات، المعلم: خططه ومقابلته					
	المعرفة بالتعليم كمهنة.						المعلم: استبانات، مقابلة					
	المعرفة بالسياسات التربوية.						المعلم: استبانات، مقابلة					
الممارسة التعليمية	إدارة الصف بفاعلية						الملاحظة الصفية، الطلبة، المدير ، المشرف					
	تدريس المحتوى المعرفي بطرق تمكن الطلبة من التعلم						المشرف، الطلبة، الملاحظة الصفية					
	توظيف استراتيجيات تعليمية تعلمية تتمركز حول الطلبة.						المشرف، المدير، خطط المعلم					
	تكييف التدريس استجابة لطبيعة المتعلمين						الطلبة، الملاحظة الصفية					
	دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم						الملاحظة الصفية، المشرف، المدير					
	التواصل بفاعلية مع الطلبة عند مناقشة الأفكار والتساؤلات						الملاحظة الصفية، الطلبة، المدير					
	تصميم خطط تعليمية تحقق أهداف المنهاج.						الخطط التعليمية					
	الاستفادة من الملفات والسجلات المتعلقة بتحصيل الطلبة في بناء خطط التدريس						الخطط، ملفات وسجلات الطلبة					
	مشاركة الزملاء في التخطيط للتدريس						الخطط، الزملاء					
	إستخدام مصادر متنوعة للحصول على بيانات تبيّن تقدم الطلبة						المدير، الزملاء					
	إستخدام طرق تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة						ملفات الطلبة، نماذج امتحانات					

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
الدعم والعلاقات الاجتماعية "	الوعي بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع في تعلم الطلبة						المعلم: استبانات، مقابلة					
	إقامة علاقات جيدة مع أولياء الأمور.						أولياء الأمور، المدير					
	إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلي.						المجتمع المحلي					
	توفير الفرص التي تمكّن الطلبة من تطوير قيم مشتركة.						الطلبة					
	التعاون مع المعلمين في القضايا المهنية المشتركة.						المدير، الزملاء					
	تعزيز بيئة تعلمية تساعد الطلبة ذوي الإشكاليات في التواصل مع الآخرين.						المرشد التربوي، المدير، الطلبة، الزملاء					
التطور المهني	المقدرة على تقويم الذات.						أدوات تقويم ذاتي، الكتابة التأملية					
	التأمل الذاتي في الممارسة التدريسية.						ملف المعلم، الكتابة التأملية					
	المشاركة في فرص التطور المهني						المشرف، بيانات الوزارة، الشهادات					
الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم	المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة.						المدير، المشرف، الملاحظة الصفية					
	توفير فرص تعلمية مناسبة لمستويات الطلبة التطورية						الطلبة، الملاحظة الصفية					
	دعم مواهب الطلبة المختلفة.						الطلبة، الملاحظة الصفية					
	إستخدام نقاط القوة عند الطلبة كأساس للنمو " البناء على نقاط القوة"						المشرف، المدير، الملاحظة الصفية					
	إستخدام نقاط الضعف عند الطلبة كفرص للتعلم " بناء خطط علاجية "						الخطط العلاجية، المدير					
	الالتزام بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة.						ملف المعلم، وثيقة أخلاقيات مهنة التعليم					

المحور الثاني: برامج إعداد المعلمين

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر: ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول	مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق: ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
الاعتماد	معايير لبرامج إعداد معلمين في مجال رياض الأطفال						وجود المعايير موثقة ومعلنة (هيئة تطوير مهنة التعليم CDTP)					
	برامج معتمدة في إعداد معلمين في مجال رياض الأطفال بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج إعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا ١-٤ (أول إلى رابع أساسي).						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا(١-٤) بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج إعداد معلمين للمرحلة الأساسية العليا ٥-١٠ (خامس إلى عاشر أساسي)						وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة في إعداد معلمين للمرحلة الأساسية العليا (٥-١٠) بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير برامج إعداد معلمين للمرحلة الثانوية العليا ١١-١٢ (الحادي والثاني عشر).						وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الثانوية (١١ – ١٢) بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة.						وجود معايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة في إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج إعداد مديري المدارس.						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة في إعداد مديري مدارس بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج إعداد مشرفين تربويين.						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة في إعداد مشرفين تربويين بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج التربية الخاصة.						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة في التربية الخاصة بناء على معايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج التوجيه والارشاد التربوي.						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة في التوجيه والارشاد التربوي بناء على معايير.						هيئة الاعتماد والجودة					

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
تابع الاعتماد	معايير لدبلوم التأهيل التربوي لمعلم:											
	١. متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	٢. المرحلة الثانوية.						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية.						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	دبلوم تأهيل تربوي معتمد بناء على المعايير لمعلم:											
	١. متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا						هيئة الاعتماد والجودة					
	٢. المرحلة الثانوية.						هيئة الاعتماد والجودة					
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية.						هيئة الاعتماد والجودة					
المنهاج*	وضوح الأساس المنطقي للمنهاج						تحليل المنهاج*					
	الأساس المنطقي للبرنامج مرتبط بالاستراتيجية.						تحليل المنهاج					
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتطبيق ".						تحليل المنهاج					
	أهداف البرنامج ذات علاقة بالكفايات المتطلبة للتدريس.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على ثقافة عامة للمعلم.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على نظريات التعلم.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على نظريات النمو.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على معرفة بطرق اكتساب اللغة.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على معرفة بالتخصص.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على معرفة أهداف المنهاج.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على معرفة عن تعليم التخصص.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على معرفة بكيفية تقويم تعلم الطلبة						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على معرفة بآليات تعليم الطلبة في صفوف غير متجانسة (تحوي طلبة من ذوي						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على معرفة بإدارة الصف.						تحليل المنهاج					
	إشتمال المنهاج على معرفة بمهنة التعليم وأخلاقيات المهنة.						تحليل المنهاج					
	يربط المنهاج بين معارف المعلم المختلفة (التخصص والتعليم والطلبة والثقافة العامة).						تحليل المنهاج					

*المنهاج المقصود هو المنهاج الذي يدرّس للطلبة المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين (الجامعات وكليات تربية المعلمين)

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
التعلم	مقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة.						الطلبة المعلمون: اختبارات مقننة					
	مقدرة الطلبة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة العملية.						الطلبة المعلمون: دراسة الحالات					
	طرح الطلبة المعلمين المستمر للتساؤلات في الصف أثناء المحاضرات.						أعضاء هيئة التدريس، الملاحظة الصفية					
التعليم	أهلية عضو هيئة التدريس لتدريس المساق (لديه المؤهلات الكافية لتدريسه).						ملف عضو هيئة التدريس، تقييمات					
	تواجد عضو هيئة التدريس في قاعة التدريس بانتظام						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	تحضير عضو هيئة التدريس للقاءات بانتظام						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	إدارة عضو هيئة التدريس قاعة التدريس بفاعلية						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	تقبل عضو هيئة التدريس مساهمات الطلبة						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	إستخدام عضو هيئة التدريس طرق تدريسية مناسبة للمنهاج						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	إستخدام عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة للمنهاج						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	تقديم عضو هيئة التدريس المساعدة للطلبة المعلمين عند الحاجة						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	معاملة عضو هيئة التدريس الطلبة باحترام						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	تواصل عضو هيئة التدريس مع الطلبة بفاعلية						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على التأمل						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على مواجهة المفاهيم البديلة						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على تحويل المعرفة إلى ممارسة						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على تحليل المواقف الصفية.						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	إستخدام طرق تعليم حديثة في إعداد المعلمين مثل:											
	أ. دراسة الحالات						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	ب. اجراء الأبحاث						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					
	ج. التعليم والتعلم التعاوني						الطلبة المعلمون، الملاحظة الصفيّة					

		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
التقويم	تنوع أدوات التقويم						خطة المدرس، الطلبة المعلمون					
	صدق أدوات التقويم وثباتها						أدوات التقويم					
	موضوعية إجراءات التقويم						الطلبة المعلمون					
	إجراءات التقويم منسجمة مع محتوى البرنامج						الطلبة المعلمون					
	شمولية اجراءات تقويم الطلبة المعلمين ل											
	أ. المعارف						تحليل محتوى أدوات واجراءات التقويم					
	ت. المهارات											
	أ. المواقف والاتجاهات											
	وضوح نظام الامتحانات والتقويم في البرنامج						خطة البرنامج					
	مناقشة نتائج التقويم مع الطلبة المعلمين (تقديم تغذية راجعة)						الطلبة المعلمون					
التربية العملية	وجود معايير أداء الطالب المعلم في التربية العملية.						وجود المعايير موثقة					
	تحقيق برامج التربية العملية المتوافرة للمعايير						تحليل البرامج					
	وجود معايير للمعلم الخبير " المتعاون أو المرشد " في المدرسة المتعاونة						وجود معايير موثقة					
	تحقيق المعلمين الخبراء في المدارس المتعاونة للمعايير						ملفات المعلمين المتعاونين					
	وجود معايير للمشرفين الأكاديميين من الجامعات على الطلبة المعلمين						وجود المعايير موثقة					
	تحقيق المشرفين الأكاديميين على الطلبة المعلمين للمعايير						ملفات المشرفين الأكاديميين					
	توافر عدد كاف من المشرفين على الطلبة المعلمين في العمل الميداني.						نسبة المشرفين للعدد الطلبة					
	حصول الطالب المعلم على التغذية الراجعة في التربية العملية.						الطالبة المعلمون، تقرير المعلم والمشرف					
	حصول الطالب المعلم على مقدار كاف من التدريب العملي على التعليم في التربية العملية						عدد ساعات التربية العملية					
	وضوح إجراءات التدريب العملي في البرنامج .						خطة التدريب العملي					

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
التنظيم	تنظيم البرنامج بشكل جيد (المحاضرات، جلسات النقاش، والمختبرات والزيارات...)						الطلبة المعلمون، خطة البرنامج					
	مناسبة الوقت المتاح للمساق"عدد اللقاءات" لتحقيق أهدافه						الطلبة المعلمون					
	مناسبة عدد الطلبة المعلمين في الصف من أجل المشاركة الفاعلة.						بيانات البرنامج					
	توفير المواد التعليمية المعلومات الكافية التي تحقق أهداف المساق						الطلبة المعلمون					
	توفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر.						الطلبة المعلمون					
المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للطلبة						الطلبة المعلمون، أعضاء التدريس					
	المواد القرائية المتطلبة متاحة في المكتبات.						الطلبة المعلمون، أعضاء التدريس					
	المواد التعليمية المقررة ذات صلة بأهداف البرنامج.						الطلبة المعلمون، أعضاء هيئة التدريس، تحليل المواد					
	أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مؤهلون						الطلبة المعلمون، ملفات الأعضاء، وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس					
	توافر العدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج						إدارة البرنامج					
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها الطلبة المعلمون						الطلبة المعلمون، البرمجيات					
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس						أعضاء هيئة التدريس، البرمجيات					
	توافر الدعم المالي للبرنامج .						إدارة البرنامج					
المخرجات out put	نسبة التسرب من البرنامج .						إدارة البرنامج: الملفات					
	نسبة الإعادة في البرنامج "إعادة المساقات"						إدارة البرنامج: الملفات					
	نسبة الطلبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة						إدارة البرنامج: الملفات					
الموقفات (العوائد) out comes	نسبةالطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة.						إدارة البرنامج: الملفات، بيانات الوزارة					
	نسبة الطلبة المعلمين في البرنامج القادرين على مواصلة تعليمهم العالي.						ملفات المعلمين					

المحور الثالث: برامج تأهيل المعلمين "التطور المهني"

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر: ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول	مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على المصادر التحقق: ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
الاعتماد	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون التأهيل التربوي						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص بناء على المعايير.						هيئة الاعتماد والجودة					
	معايير لبرامج تأهيل المعلم المؤهل من ذوي الخبرة						وجود المعايير موثقة					
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة بناء على المعايير.						هيئة تطوير مهنة التعليم (CDTP)					
	معايير لبرامج تهيئة المعلم الخريج المؤهل الجديد						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	برامج معتمدة لتهيئة المعلم الخريج الجديد بناء على المعايير						هيئة تطوير مهنة التعليم (CDTP)					
المنهاج*	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج.						تحليل المنهاج*					
	الأساس المنطقي للبرنامج ذو صلة بالاستراتيجية.						تحليل المنهاج					
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتحقيق "						تحليل المنهاج					
	أهداف البرنامج مرتبطة بكفايات عمل المعلم.						تحليل المنهاج					
	مستوى المهارات المتطلبة للبرنامج محددة.						تحليل المنهاج					
	معالجة المنهاج احتياجات المعلمين التعليمية						تحليل المنهاج، المعلم					
	معالجة المنهاج احتياجات المدارس التعليمية						تحليل المنهاج، مدير المدرسة					
	تقديم المنهاج استراتيجيات تدريس متنوعة						تحليل المنهاج					
	ملاءمة المنهاج مع مهام التدريس						تحليل المنهاج، المعلم					
	التناغم بين نشاطات التطور المهني						تحليل المنهاج					
التعلم	ملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلمية.						المعلمون: مقابلة					
	مقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة المدرسية.						المعلمون: دراسة الحالات، المدير					
	سعي المعلمين المستمر لطرح التساؤلات ذات صلة بممارساتهم التعليمية.						المدربون، الملاحظة الصفية					
	تلقي المعلمين تغذية راجعة من الزملاء						المعلمون: المقابلة					
	تعاون المعلمين في تحقيق أهداف مقصودة.						المدربون،الملاحظة					

* المقصود بالمنهاج هو المنهاج الذي يقدم للمعلمين ضمن برامج التطور المهني المستمر سواء في الجامعات أم في مراكز ومعاهد التدريب التربوي

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر: ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول	مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق: ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
التعليم	التركيز على التعلم النشط للمعلمين						الملاحظة، المعلمون					
	التركيزعلى المشاركة بين المعلمين						الملاحظة، المعلمون					
	التركيز على إجراء الأبحاث (الإجرائية مثلاً)						المعلمون: الأبحاث المنتجة					
	التركيز على الكشف عن المفاهيم البديلة عند المعلمين.						المعلمون، قائمة المفاهيم البديلة					
	التركيز على معالجة المفاهيم البديلة عند المعلمين						المعلمون: اختبارات					
	التعليم جزء لا يتجزأ من العمل "أي أنه على صلة بمسئوليات المعلم اليومية"						المعلمون: آراؤهم، استبانات					
	المدرب أو عضو هيئة التدريس في الكلية مؤهل للتعليم						المعلمون، السير الذاتية معايير للمدربين وأعضاء هيئة التدريس					
	تحضير المدرب أو عضو هيئة التدريس للدرس بانتظام						المعلمون: آراؤهم، المشاهدة					
	تقبّل المدرب أو عضو هيئة التدريس مساهمات المعلمين في الفصول						المعلمون: آراؤهم، المشاهدة					
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس طرق تعليمية متنوعة						المعلمون: آراؤهم					
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة						المعلمون: آراؤهم					
	مساعدة طرق التعليم على تحويل المعرفة إلى ممارسة						المعلمون، الملاحظة					
	مساعدة طرق التعليم المعلمين على تحليل المواقف الصفية.						المعلمون: تحليل الحالات					
التقويم	التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه						الملاحظة الصفية المشرف، المدير					
	التركيز على تقديم تغذية راجعة للمعلمين						المعلمون: آراؤهم					
	التركيز على تأمل المعلمين لممارساتهم التعليمية بشكل مكتوب						المعلمون: الكتابات التأملية، ملف المعلم					
	تنوع أدوات التقويم المستخدمة في برامج تأهيل المعلمين						المعلمون: آراؤهم أدوات التقويم،					
	صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها						الأدوات					
	موضوعية إجراءات التقويم						المعلمون: آراؤهم					
	انسجام إجراءات التقويم مع محتوى البرنامج						المعلمون: آراؤهم					

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
التنظيم	المرونة في اختيار المعلمين لموضوعات البرنامج						المعلمون					
	توفير فرص للمعلمين لتبادل الأفكار.						المعلمون					
	الاستمرارية " يتطلب لقاءات دورية".						خطة البرنامج					
	تنظيم البرنامج بشكل جيد (المحاضرات، جلسات النقاش، والمختبرات والزيارات...)						المعلمون: استبانات، مقابلات					
	مناسبة الوقت المتاح للبرنامج "عدد اللقاءات" لتحقيق للأهداف						المعلمون: استبانات، مقابلات					
	مناسبة عدد المعلمين في اللقاء من أجل المشاركة الفاعلة.						بيانات البرامج					
	المواد التعليمية في البرنامج توفر معلومات تحقق أهدافه						تحليل المواد، المعلمون					
	وجود إرشاد كاف لإستخدام المكتبات والمصادر المختلفة.						المعلمون، إدارة البرنامج					
المصادر	المواد التعليمية (قراءات،مرجع، أدلة،...) متاحة للمعلمين						المعلمون، إدارة البرنامج					
	جودة المواد التعليمية						تحليل المواد، المعلمون					
	المواد التعليمية ذات صلة بأهداف البرنامج						تحليل المواد					
	المدربون أو أعضاء هيئة التدريس مؤهلون						تقييمات المعلمين، ملفات المدربين واعضاء التدريس					
	توافر عدد كاف من المدربين أو أعضاء التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج						إدارة البرنامج					
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المدربون أو أعضاء هيئة التدريس.						المدربون، أعضاء هيئة التدريس					
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون						المعلمون					
	توفر الدعم المالي للبرنامج.						إدارة البرنامج					
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .						ملفات مؤسسات التطور المهني					
	نسبة الإعادة البرنامج .						مؤسسات التطور المهني					
	نسبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة.						مؤسسات التطور المهني ملفات المعلمين					
الموظفات	توظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية.						الملاحظة الصفية، المدير، المشرف					
	مقدرة المعلمين في البرنامج على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي.						ملفات المعلمين وبياناتهم المحوسبة					

المحور الرابع: مهنة التعليم

المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
ظروف العمل	ربط الرواتب بغلاء المعيشة						قانون الخدمة المدنية					
	ربط العلاوات بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا						قانون الخدمة المدنية، بيانات المعلمين المحوسبة					
	توفير بيئة داعمة للمعلم (اجتماعياً، ونفسياً، وعاطفياً، مهنياً، ...).						المعلم، الزيارات الميدانية					
	توفير الدعم للمعلمين الجدد						المعلم الجديد					
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلين في المشاركة في مبادرات لرفع مهنة التعليم						النظام الداخلي للنقابة والاتحاد					
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلمين في صناعة قرارات مرتبطة بمهنة التعليم.						النظام الداخلي للنقابة والاتحاد					
الإعداد	المعلم معدّ أكاديمياً "لديه معرفة معمقة بموضوع التخصص وتدريسه".						اختبار مقنن، المشرف، المدير					
	المعلم معدّ ثقافياً "لديه ثقافة عامة".						المعلم (مقابلات، اختبارات)					
	المعلم معدّ مهنياً "لديه معرفة بالسياسات والنظام التعليمي ومتطلباته".						المعلم (مقابلات، اختبارات)					
	المعلم معدّ اجتماعياً "قادر على التواصل والعمل في بيئات مختلفة".						المدير،الطلبة، أولياء الأمور، الزملاء					
الاختيار والتعيين	وجود معايير لاختيار المعلمين وتعيينهم.						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)					
	استناد عملية التعيين في المهنة إلى نتائج تقويم المتقدمين (مهارات ومعارف وتوجهات).						سجلات ونتائج تقويم المتقدمين والمُعينين					
	صدق أدوات التقويم المستخدمة لتعيين المعلمين في المهنة وثباتها						الأدوات					
	اعطاء المعلم المتقدم قدر من الحرية لاختيار المدرسة التي يود التدريس فيها.						المعلم، معايير ونظام التعيين					
	لمدير المدرسة دور في اختيار مدرسيه بما يتناسب مع احتياجات مدرسته						المدير، معايير ونظام التعيين					
الإجازة (الترخيص)	آلية (معايير) واضحة للحصول على إجازة (رخصة) مزاولة المهنة.						وجود المعايير موثقة ومعلنة (CDTP)، وجود نظام للإجازة واعتماد الشهادات					
الترقية	آلية واضحة للارتقاء في السلم الوظيفي للمهنة.						تحليل سياسات الوزارة والنظام الداخلي					
	معايير محددة للمعلم في كل رتبة في السلم الوظيفي.						وجود المعايير موثقة ومعلنة لكل رتبة (CDTP)					
	ربط الترقية بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا						قانون الخدمة المدنية، تعليمات الترقية، بيانات المعلمين المحوسبة					

المحور الخامس: إدارة النظام												
المجال	مؤشرات المجال	معيار الحكم على المؤشر					مصادر التحقق من المؤشر	معيار الحكم على مصادر التحقق				
		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول		ممتاز	جيد	متوسط	مقبول	غير مقبول
ضمان الجودة	مراجعة منتظمة لبرامج تربية المعلمين لمواكبة المستجدات						خطط المساقات لفترات متسلسلة					
	متابعة مستمرة لعمليات التعلم والتعليم						الملاحظات والاستطلاعات					
	متابعة مستمرة لأداء خريجي البرامج						دراسات تقويم الأثر					
	تقويم ممنهج للبرامج من أجل التحسين						تقارير التقويم					
	وجود معايير للقبول في برامج اعداد المعلمين						وجود المعايير موثقة ومعلنة (هيئة الاعتماد والجودة)					
	التحاق طلبة مؤهلين لبرامج إعداد المعلمين " بناء على المعايير "						ملفات الطلبة في دائرة التسجيل					
	حوافز لالتحاق الطلبة المتميزين بمهنة التعليم						اعلانات المنح، عدد الممنوحين					
	وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس في برامج تربية المعلمين						وجود معايير موثقة ومعلنة					
	اختيار معلمين مؤهلين في البرامج بناء على المعايير"						ملفات أعضاء هيئة التدريس					
	التحاق المعلمين للبرنامج بناء على احتياجاتهم						اختبارات قبلية					
	وجود معايير للمدربين المشاركين في التدريب في برامج التطور المهني						وجود معايير موثقة					
	اختيار مدربين أو معلمين مؤهلين للبرنامج " بناء على المعايير"						ملف السير الذاتية والمؤهلات					
	فعّالية البرامج من حيث الكلفة.						تحليل الكلفة					
تطوير المقررات	تقدير احتياجات المعلمين التدريبية						تقارير تقدير الاحتياجات					
	تقدير احتياجات مديري المدارس التدريبية						تقارير تقدير الاحتياجات					
	تقدير احتياجات المشرفين التربويين التدريبية						تقارير تقدير الاحتياجات					
	تقدير احتياجات هيئة الاعتماد والجودة التدريبية						تقارير تقدير الاحتياجات					
	تقدير احتياجات هيئة تطوير مهنة التعليم التدريبية						تقارير تقدير الاحتياجات					
التنظيم	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج إعداد المعلمين						هيئة الاعتماد والجودة					
	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج التطور المهني المستمر						هيئة تطوير مهنة التعليم: قائمة بالمؤسسات					
	وجود نظام لإدارة المعلومات التربوية						نظام إدارة المعلومات					
البحث	دراسة احتياجات المدارس من المعلمين						تقارير الدراسات					
	اجراء أبحاث تتعلق بتربية المعلمين						تقارير الأبحاث					
	عقد مؤتمرات لمناقشة أبحاث تخص المعلم						تقارير المؤتمرات					
	عقد ورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين						تقارير ورش العمل					
	توافر الدعم المالي للبحث						إدارة البرامج					

ملحق ٣. أسماء الخبراء التربويين الذين فحصوا واقعية أداة القياس لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها وإمكانية توظيفها ومسمياتهم الوظيفية (رتبهم الأكاديمية) وأماكن عملهم

الرقم	اسم الخبير التربوي	المسمى الوظيفي أو الرتبة الأكاديمية	مكان العمل
١	أ.د خولة شخشير صبري	أستاذة جامعية	جامعة بيرزيت
٢	أ.د علم الدين الخطيب	أستاذ جامعي	جامعة الخليل
٣	د. بصري صالح	الوكيل المساعد لشئون التخطيط والتطوير	وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
٤	د. غسان سرحان	أستاذ مساعد- مدير	جامعة القدس-هيئة تطوير مهنة التعليم
٥	د. شهناز الفار	مدير عام المعهد الوطني للتدريب التربوي	وزارة التربية والتعليم العالي
٦	د. محمد مطر	مدير دائرة القياس والتقويم	وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
٧	د. مأمون جبر	مدير دائرة الدراسات	وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
٨	م. سعادة حمودة	مدير عام الإدارة العامة للتخطيط	وزارة التربية والعليم العالي الفلسطينية
٩	وحيد جبران	نائب مدير برنامج التربية	وكالة الغوث الدولية
١٠	توفيق الطاهر	مدير دائرة التخطيط	وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

ملحق ٤. الأداة المقترحة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها: واقعيتها، وإمكانية تطبيقها

السادة التربويون الأفاضل،

الموضوع: الأداة المقترحة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها: واقعيتها، وإمكانية تطبيقها

تحيّة طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية، ضمن متطلب الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية، تهدف تطوير أداة قياس لمتابعة وتقويم إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين.

وقد طورّت أداة أولية استنادا إلى تحليل وثيقة الإستراتيجية ومراجعة الأدب التربوي، وتضمنت الأداة مؤشرات ومجالات لعناصر الإستراتيجية الممكن الاستناد إليها في متابعة الإستراتيجية وتقويمها. وقد وزعت هذه الأداة على مجتمع الدراسة المكوّن من جميع العاملين في المؤسسات القائمة على تنفيذ إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في الضفة الغربية في فلسطين، وهم: أعضاء هيئات التدريس في كليات ودوائر التربية في الكليات والجامعات الفلسطينية، والعاملين الفنيين في هيئتي تطوير مهنة التعليم، والاعتماد والجودة، والإدارات العامة في الوزارة ذات العلاقة بإستراتيجيةإعداد وتأهيل المعلمين، ومديريات التربية من مديري تربية ونوابهم ورؤساء الأقسام ذات العلاقة والمشرفين التربويين. وبعد الأخذ برأيهم فيما يتصل بدرجة صلة المؤشرات بمجالاتها ومناسبتها ومصادر التحقق من هذه المؤشرات أخرجت الأداة بالشكل المرفق.

بصفتك أحد أعضاء اللجنة الاستشارية أو اللجنة المرجعية أوأحد صانعي القرار في مجال مهنة التعليم وإعداد المعلّمين وتأهيلهم، فإنّ الباحثة تأمل منك الإجابة عن الأسئلة التالية بعد اطلاعك على الأداة المرفقة، وذلك بهدف فحص واقعية الأداة، وامكانية توظيفها كجزء من نظام متابعة وتقويم إستراتيجية إعداد وتقويم المعلمين في فلسطين.

مع شكري وتقديري،،

الباحثة: صوفيا الريماوي

ملاحظة: إذا كانت لديك أية استفسارات عن الأسئلة أو الأداة المرفقة، أو أردت تحديد موعد لمقابلة الباحثة، فإنه يمكنك التواصل معها عبر: جوال ٠٥٩٩٧٨٨٤٢٨ أو هاتف ٢٨٦٠١٦٣ أو بريد الكتروني sofiarimawi@yahoo.com

القسم الأول: معلومات شخصيّة

الاسم:	المسمى الوظيفي:	مكان العمل:

القسم الثاني: من الجهات التي تقترحها لمتابعة كل مجال من مجالات عناصر الأداة وتقويمها (عناصر الإستراتيجية)؟ وما رأيك في مجالات الأداة المقترحة ومؤشراتها لمتابعة توصيات الإستراتيجية وتقويم نشاطاتها من حيث: أ. واقعيتها(امكانية قياسها) ب. إمكانية تطبيقها في فلسطين

المحور الأول: الرؤية للمعلم

يهدف هذا الجزء قياس درجة تحقيق المعلم الفلسطيني للرؤية التي اطلعت إليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للمعلم في إستراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم.

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المعلم للمؤشر					مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
		دائماً	عادة	أحياناً	نادراً	أبداً					
الممارسة التعليمية	إدارة الصف بفعالية.						مقابلات واستطلاع آراء كل من: مدير المدرسة، المشرف التربوي، الطلبة. الملاحظة الصفية. مراجعة كل من: ملفات الطلبة، خطط المعلم، نماذج الامتحانات				
	تدريس المحتوى المعرفي بطرق تمكن الطلبة من التعلم.										
	توظيف استراتيجيات تعليمية تعلمية تتمركز حول الطلبة.										
	تكييف التدريس استجابة لطبيعة المتعلمين.										
	دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم.										
	التواصل بفاعلية مع الطلبة عند مناقشة الأفكار والتساؤلات.										
	تصميم خطط تعليمية تحقق أهداف المنهاج.										
	الاستفادة من الملفات والسجلات المتعلقة بتحصيل الطلبة في بناء الخطط التعليمية.										
	مشاركة الزملاء في التخطيط للتدريس.										
	إستخدام مصادر متنوعة للحصول على بيانات تبيّن تقدم الطلبة.										
	إستخدام طرق تقويم مناسبة لقياس تعلم الطلبة.										
الدعم والعلاقات الاجتماعية	إقامة علاقات جيدة مع أولياء الأمور.						مقابلات واستطلاع رأي كل من: أولياء الأمور، المجتمع المحلي، مدير المدرسة، المرشد التربوي، الزملاء والطلبة				
	إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلي.										
	توفير الفرص التي تمكن الطلبة من تطوير قيم مشتركة.										
	التعاون مع المعلمين في القضايا المهنية المشتركة.										
	تعزيز بيئة تعلمية تساعد الطلبة ذوي الإشكاليات في التواصل مع الآخرين.										
التطور المهني	التأمل الذاتي في الممارسة التدريسية.						ملف المعلم وشهاداته، المشرف، قاعدة البيانات في الوزارة				
	المشاركة في فرص التطور المهني.										

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المعلم للمؤشر: دائماً	عادةً	أحياناً	نادر	أبداً	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
الالتزام نحو الطلبة ومهنة التعليم	توفير فرص تعلمية مناسبة لمستويات الطلبة التطورية.						مقابلات مع: مدير المدرسة، المشرف التربوي، الزملاء والطلبة. مراجعة خطط المعلم وملفه. الملاحظة الصفية				
	دعم مواهب الطلبة المختلفة.										
	إستخدام نقاط قوة الطلبة كأساس للتطور " البناء على نقاط القوة"										
	إستخدام نقاط الضعف لدى الطلبة كفرص للتعلم " بناء خطط علاجية"										
	الالتزام بقواعد السلوك وأخلاقيات المهنة.										

المجال	المؤشر	درجة توافر المؤشر عند المعلم: عالية	متوسطة	ضعيفة	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
الثقافة العامة والمعرفة التخصصية	المعرفة بالمنهاج.				المعلم نفسه من خلال اجراء: اختبارات مقننة، واستبانات، ومقابلات				
	المعرفة المعمقة بمحتوى موضوع التخصص.								
	المعرفة بنظريات التعلم.								
	المعرفة بنظريات النمو.								
	المعرفة بمخرجات التعلم المقصودة للموضوع الذي يدرسه.								
	المعرفة بالتعليم كمهنة.								
	المعرفة بالسياسات التربوية.								
الدعم والعلاقات الاجتماعية	الوعي بتأثير القوى الاجتماعية في المجتمع في تعلم الطلبة.				مقابلات مع المعلمين				
التطور المهني	المقدرة على تقويم الذات.				ملف المعلم				
الممارسة التعليمية	المقدرة على تدريس طلبة في صفوف غير متجانسة.				الملاحظات الصفية. خطط المعلم				

المحور الثاني: برامج إعداد المعلمين

يهدف هذا الجزء قياس فاعلية برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى قياس جهود وزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي في ارساء معايير لبرامج متطلبة في إعداد المعلمين واعتمادها.

المجال	المؤشر	هل تم انجاز: نعم	لا	قيد العمل	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
الاعتماد	معايير لبرامج إعداد المعلمين في مجال رياض الأطفال.								
	برامج معتمدة لإعداد معلمين في مجال رياض الأطفال بناء على المعايير.				وثيقة بمعايير كل برنامج متطلب ووصفه.				
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية الدنيا ١-٤ (أول إلى رابع).								
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الأساسية الدنيا(١-٤) بناء على المعايير.								
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية العليا ٥-١٠(خامس إلى عاشر).								
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الأساسية العليا (٥-١٠) بناء على المعايير								
	معايير لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية العليا ١١-١٢(حادي وثاني عشر)				مراجعة كل من: هيئة الاعتماد والجودة. هيئة تطوير مهنة التعليم				
	برامج معتمدة لإعداد معلمين للمرحلة الثانوية (١١– ١٢) بناء على المعايير								
	معايير لبرامج إعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة.								
	برامج معتمدة لإعداد معلمين ومدربين ما بعد المدرسة بناء على المعايير.								
	معايير لبرامج إعداد مديري المدارس.								
	برامج معتمدة لإعداد مديري مدارس بناء على معايير.								
	معايير لبرامج إعداد المشرفين التربويين.								
	برامج معتمدة لإعداد المشرفين بناء على المعايير.								
	معايير لبرامج التربية الخاصة.								
	برامج معتمدة في مجال التربية الخاصة بناء على معايير.								
	معايير لبرامج التوجيه والارشاد التربوي.								
	برامج معتمدة في التوجيه والارشاد التربوي بناء على معايير.								
	معايير لدبلوم التأهيل التربوي لمعلم: ١. متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا								
	٢. المرحلة الثانوية								
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية								

المجال	المؤشر	هل تم انجاز: نعم	لا	قيد العمل	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
نوع الاعتماد	دبلوم تأهيل تربوي معتمد بناء على المعايير لمعلم: ١. متخصص بتعليم مبحث أو مجال للمرحلة الأساسية العليا				وثيقة معايير كل برنامج ووصفه				
	٢. المرحلة الثانوية								
	٣. المرحلة ما بعد المدرسية								
التربية العملية	وجود معايير لأداء الطالب المعلم في التربية العملية.				وثيقة معايير كل مؤشر				
	وجود معايير للمعلم الخبير " المتعاون " في المدرسة المتعاونة.								
	وجود معايير للمشرفين الأكاديميين من الجامعات على الطلبة المعلمين.								

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر: عالية	متوسط	ضعيفة	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج				تحليل المنهاج أي المنهاج الذي يدرس للطلبة المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين (الجامعات وكليات التربية)				
	الأساس المنطقي للبرنامج مرتبط بالاستراتيجية.								
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتطبيق "								
	أهداف البرنامج ذات علاقة بالكفايات المتطلبة للتدريس.								
	إشتمال المنهاج على معرفة أهداف المنهاج								
	إشتمال المنهاج على ثقافة عامة للمعلم								
	إشتمال المنهاج على معرفة بالتخصص								
	إشتمال المنهاج على معرفة عن تعليم التخصص								
	إشتمال المنهاج على نظريات التعلم.								
	إشتمال المنهاج على نظريات النمو								
	إشتمال المنهاج على معرفة بطرق اكتساب اللغة								
	إشتمال المنهاج على معرفة بكيفية تقويم تعلم الطلبة								
	إشتمال المنهاج على معرفة بآليات تعليم الطلبة في صفوف غير متجانسة (تحوي طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة)								

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
		عالية	متوسطة	ضعيفة					
تابع المنهاج	إشتمال المنهاج على معرفة بإدارة الصف.				تحليل المنهاج				
	إشتمال المنهاج على معرفة بمهنة التعليم وأخلاقيات المهنة								
	يربط المنهاج بين معارف المعلم المختلفة (التخصص والتعليم والطلبة والثقافة العامة)								
التعلم	مقدرة الطلبة المعلمين على الربط بين الأفكار المعروضة في المساقات المختلفة				الاختبارات المقننة الملاحظة الصفية دراسة الحالات أعضاء هيئة التدريس				
	مقدرة الطلبة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة العملية.								
التعليم	أهلية عضو هيئة التدريس لتدريس المساق " لديه المؤهلات الكافية لتدريس المساق"				ملف عضو هيئة التدريس و تقييمات الطلبة				
التقويم	تنوع أدوات التقويم.				مراجعة نماذج أدوات التقويم وإجراءاته وتحليلها خطة البرنامج خطة عضو هيئة التدريس مقابلة واستطلاع رأي الطلبة المعلمين				
	صدق أدوات التقويم وثباتها.								
	وضوح نظام الامتحانات والتقويم في البرنامج.								
	موضوعية إجراءات التقويم.								
	إجراءات التقويم منسجمة مع محتوى البرنامج.								
	شمولية اجراءات تقويم الطلبة المعلمين ل: أ. المعارف								
	ب. المهارات								
	ج. المواقف والاتجاهات								
التربية العملية	تحقيق برامج التربية العملية المتوافرة للمعايير.				تحليل البرنامج. ملفات المعلمين الخبراء والمشرفين الأكاديميين ونسبتهم لعدد الطلبة. خطة التدريب				
	تحقيق المعلمين الخبراء في المدارس المتعاونة للمعايير.								
	تحقيق المشرفين الأكاديميين على الطلبة المعلمين للمعايير.								
	توفر عدد كاف من المشرفين على الطلبة المعلمين في								
	وضوح إجراءات التدريب العملي في البرنامج .								

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
		عالية	متوسط	ضعيفة					
التنظيم	تنظيم البرنامج بشكل جيد (محاضرات، وجلسات النقاش، ومختبرات وزيارات...)				مقابلة واستطلاع رأي الطلبة المعلمين. خطة البرنامج وبياناته				
	مناسبة الوقت المتاح للمساق"عدد اللقاءات" لتحقيق أهدافه								
	مناسبة عدد الطلبة المعلمين في الصف من أجل المشاركة الفعّالة.								
	توفير المواد التعليمية معلومات كافية تحقق أهداف المساق								
	توفير الإرشاد الكافي لإستخدام المكتبة والمصادر.								
المصادر	المواد التعليمية المتطلبة (قراءات، مرجع، أدلة،...) متاحة للطلبة.				زيارات ميدانية				
	المواد القرانية الاثرائية متاحة في المكتبات.								
	المواد التعليمية المقررة ذات صلة بأهداف البرنامج.								
	أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مؤهلون.				مقابلة واستطلاع رأي الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس				
	توافر العدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج								
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها الطلبة المعلمون.				البرمجيات المستخدمة				
	توافر برمجيات يمكن أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس.								
	توافر الدعم المالي للبرنامج .								
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .				ملفات إدارة البرنامج				
	نسبة الإعادة في البرنامج "إعادة المساقات" .								
	نسبة الطلبة المعلمين الذين ينهون البرنامج وفق الخطة المرسومة.								
الموظفات	نسبة الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج الذين يتم تعيينهم في مواقع ذات علاقة.				ملفات إدارة البرنامج والطلبة المعلمين. قاعدة البيانات في الوزارة.				
	نسبة الطلبة المعلمين في البرنامج القادرين على مواصلة تعليمهم العالي.								

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المؤشر: دائماً	غالبا	أحيانا	نادراً	أبداً	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
التعليم	تواجد عضو هيئة التدريس في قاعة التدريس بانتظام.						الملاحظة الصفيّة مقابلة الطلبة المعلمين واستطلاع آرائهم				
	تحضير عضو هيئة التدريس للقاءات بانتظام.										
	إدارة عضو هيئة التدريس قاعة التدريس بفعالية.										
	تقبّل عضو هيئة التدريس مساهمات الطلبة.										
	تقديم عضو هيئة التدريس المساعدة للطلبة المعلمين عند الحاجة.										
	معاملة عضو هيئة التدريس الطلبة باحترام.										
	تواصل عضو هيئة التدريس مع الطلبة بفاعلية.										
	إستخدام عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة للمنهاج.										
	إستخدام عضو هيئة التدريس طرق تدريسية مناسبة للمنهاج.										
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على التأمل.										
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على مواجهة المفاهيم البديلة										
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على تحويل المعرفة إلى ممارسة.										
	إستخدام طرق تعليم تساعد الطلبة المعلمين على تحليل المواقف الصفية										
	إستخدام طرق حديثة في إعداد المعلمين مثل: أ. دراسة الحالات										
	ب. اجراء الأبحاث										
	ج. التعليم والتعلم التعاوني										
التعلم	طرح الطلبة المعلمين المستمر للتساؤلات في الصف أثناء المحاضرات.						الملاحظة الصفية				
التقويم	مناقشة نتائج التقويم مع الطلبة المعلمين (تقديم تغذية راجعة).						مقابلة الطلبة المعلمين واستطلاع آرائهم				
التربية العملية	حصول الطالب المعلم على التغذية الراجعة في التربية العملية.						تقرير المعلم المتعاون والمشرف عدد ساعات التدريب				
	حصول الطالب المعلم على مقدار كاف من التدريب العملي على التعليم في التربية العملية										

المحور الثالث: برامج تأهيل المعلمين

يهدف هذا الجزء قياس فعالية برامج تاهيل المعلمين في الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم ، بالإضافة إلى قياس جهودهما في ارساء معايير لبرامج متطلبة في تأهيل المعلمين واعتمادها.

المجال	المؤشر	هل تم انجاز المؤشر؟			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
		نعم	لا	قيد العمل					
الاعتماد	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون التأهيل التربوي				وثيقة بمعايير كل برنامج متطلب ووصفه.				
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل تربوي بناء على المعايير								
	معايير لبرامج تأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص				مراجعة كل من:				
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص بناء على المعايير.				هيئة الاعتماد والجودة.				
	معايير لبرامج تأهيل المعلم المؤهل من ذوي الخبرة								
	برامج معتمدة لتأهيل المعلم ذي الخبرة بناء على المعايير.				هيئة تطوير مهنة التعليم				
	معايير لبرامج تهيئة المعلم الخريج المؤهل الجديد								
	برامج معتمدة لتهيئة المعلم الخريج الجديد بناء على المعايير								

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
		عالية	متوسطة	ضعيفة					
المنهاج	وضوح الأساس المنطقي للبرنامج.				تحليل المنهاج				
	الأساس المنطقي للبرنامج ذو صلة باستراتيجيةإعداد المعلمين وتأهيلهم								
	أهداف البرنامج واقعية " قابلة للتحقيق "				أي المنهاج الذي يدرس المعلمين في مؤسسات تأهيل المعلمين (جامعات ومراكز ومعاهد تدريب)				
	أهداف البرنامج مرتبطة بكفايات عمل المعلم.								
	مستوى المهارات المتطلبة للبرنامج محددة.								
	معالجة المنهاج احتياجات المعلمين التعليمية.								
	معالجة المنهاج احتياجات المدارس التعليمية.								
	تقديم المنهاج استراتيجيات تدريس متنوعة.								
	ملاءمة المنهاج مع مهام التدريس.								

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
		عالية	متوسطة	ضعيفة					
التعلم	ملاءمة البرنامج مع أنماط المعلمين التعلمية.				مقابلة المعلمين ومديري المدارس والطلبة				
	مقدرة المعلمين على ربط الأفكار المعروضة مع خبرات الحياة المدرسية.								
التقويم	تنوع أدوات التقويم المستخدمة في برامج تأهيل المعلمين.				نماذج أدوات التقويم وتحليلها. مقابلة المعلمين واستطلاع آرائهم				
	صدق أدوات التقويم المستخدمة وثباتها.								
	موضوعية إجراءات التقويم.								
	انسجام إجراءات التقويم مع محتوى البرنامج.								
التنظيم	المرونة في اختيار المعلمين لموضوعات البرنامج.				خطة البرنامج إدارة البرنامج وقاعدة البيانات الخاصة به مقابلة المعلمين واستطلاع آرائهم. زيارات ميدانية				
	توفير فرص للمعلمين لتبادل أفكار تتعلق بممارساتهم.								
	الاستمرارية "يتطلب لقاءات دورية".								
	تنظيم البرنامج بشكل جيد (محاضرات، جلسات نقاش، زيارات،..)								
	مناسبة الوقت المتاح للبرنامج "عدد اللقاءات" لتحقيق الأهداف.								
	مناسبة عدد المعلمين في اللقاء من أجل المشاركة الفاعلة.								
	المواد التعليمية في البرنامج توفر معلومات تحقق أهدافه.								
	وجود إرشاد كاف لإستخدام المكتبات والمصادر المختلفة.								
المصادر	المواد التعليمية (قراءات، مراجع، أدلة،...) متاحة للمعلمين.				تحليل المواد تقييمات المعلمين وملفات المدربين. البرمجيات امستخدمة زيارات ميدانية إدارة البرنامج وبياناته				
	جودة المواد التعليمية.								
	المواد التعليمية ذات صلة بأهداف البرنامج.								
	المدربون أو أعضاء هيئة التدريس مؤهلون " لديهم المؤهلات".								
	توافر عدد كاف من المدربين أو أعضاء التدريس بما يتناسب مع متطلبات البرنامج								
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المدربون أو أعضاء هيئة التدريس.								
	برمجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون.								
	توفر الدعم المالي للبرنامج.								
المخرجات	نسبة التسرب من البرنامج .				ملفات كل من المعلمين ومؤسسات تأهيلهم				
	نسبة الإعادة في البرنامج .								
	نسبة المعلمين الذين ينهون البرنامج في الوقت المناسب.								
المرفقات	توظيف المعلمين للخبرات المتعلمة في ممارساتهم التعليمية.				الملاحظة الصفية المدير والمشرف ملفات المعلمين				
	مقدرة المعلمين في البرنامج على الاستمرار في مواصلة تعليمهم العالي.								

المجال	المؤشر	دائماً	غالبا	أحيانا	نادراً	أبداً	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
التعليم	التركيز على التعلم النشط للمعلمين.						الملاحظة الصفية				
	التركيزعلى المشاركة بين المعلمين.						أعمال المعلمين البحثية				
	التركيز على إجراء الأبحاث (الإجرائية مثلا).										
	التركيز على الكشف عن المفاهيم البديلة عند المعلمين.										
	التركيز على معالجة المفاهيم البديلة عند المعلمين.						قائمة المفاهيم البديلة				
	التعليم جزء لا يتجزأ من العمل "أي على صلة بمسئوليات المعلم اليومية".						مقابلات مع المدير والمشرف التربوي				
	المدرب أو عضو هيئة التدريس في الكلية مؤهل للتعليم.										
	تحضير المدرب أو عضو هيئة التدريس للدرس بانتظام.						مقابلة المعلمين				
	تقبّل المدرب أو عضو هيئة التدريس مساهمات المعلمين في الفصول.						ملفات المدربين وسيرهم الذاتية				
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس مواد تعليمية مناسبة.										
	إستخدام المدرب أو عضو هيئة التدريس طرق تعليمية متنوعة.										
	مساعدة طرق التعليم على تحويل المعرفة إلى ممارسة.										
	مساعدة طرق التعليم المعلمين على تحليل المواقف الصفية.										
التعلم	طرح المعلمين تساؤلات ذات صلة بممارساتهم التعليمية أثناء اللقاءات.						الملاحظة الصفية				
	تلقي المعلمين تغذية راجعة من الزملاء.						مقابلات مع المدربين				
	تعاون المعلمين في تحقيق أهداف مقصودة.										
التقويم	التأكد من تطبيق المعلمين لما تعلموه.						ملف المعلم وكتاباته، وملاحظات المشرف والمدير الصفية				
	تقديم تغذية راجعة للمعلمين.										
	التركيز على تأمل المعلمين لممارساتهم التعليمية بشكل مكتوب.										

المحور الرابع: مهنة التعليم

يهدف هذا الجزء من الأداة قياس جهود الحكومة الفلسطينية بشكل عام، ووزارة التربية والتعليم العالي بشكل خاص في مهننة التعليم والارتقاء به كمهنة

المجال	المؤشر	هل تم انجاز المؤشر؟ نعم	لا	قيد العمل	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
ظروف العمل	ربط الرواتب بغلاء المعيشة.				قانون الخدمة المدنية بيانات المعلمين المحوسبة				
	ربط العلاوات بالحصول على تطور مهني و/أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا								
الاختيار والتعيين	وجود معايير لاختيار المعلمين وتعيينهم.				وجود المعايير موثقة هيئة تطوير مهنة التعليم				
الإجازة الترخيص	توفر آلية (معايير) واضحة للحصول على إجازة (رخصة) مزاولة المهنة.				تحليل السياسات في الوزارة والتعليمات وجود المعايير موثقة				
الترقية	آلية واضحة للارتقاء في السلم الوظيفي للمهنة.				قانون الخدمة المدنية				
	معايير محددة للمعلم في كل رتبة في السلم الوظيفي.								
	ربط الترقية بالحصول على تطور مهني و/ أو تأهيل تربوي أو شهادات عليا								

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر عالية	متوسطة	ضعيفة	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
ظروف العمل	توفير بيئة داعمة للمعلم (اجتماعياً، ونفسياً، وعاطفياً، مهنياً، ...).				زيارات ميدانية للمدارس مقابلة المعلمين النظام الداخلي لنقابة واتحاد المعلمين				
	توفير الدعم للمعلمين الجدد.								
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلين في المشاركة في مبادرات لرفع مهنة التعليم								
	وجود دور لاتحاد ونقابة المعلمين في صناعة قرارات مرتبطة بمهنة التعليم.								
الإعداد	المعلم معدّ أكاديمياً "لديه معرفة معمقة بموضوع التخصص وتدريسه".				اختبارات مقننة ومقابلات مع: المعلمين، المشرفين، المديرين، والطلبة. وأولياء الأمور				
	المعلم معدّ ثقافياً "لديه معرفة عامة".								
	المعلم معدّ مهنياً "لديه معرفة بالسياسات والنظام التعليمي ومتطلباته".								
	المعلم معدّ اجتماعياً "قادر على التواصل والعمل في بيئات مختلفة".								
الاختيار والتعيين	استناد عملية الاختيار للتعيين في المهنة إلى نتائج تقويم المتقدمين (مهارات ومعارف وتوجهات).				نماذج التقويم سجلات نتائج التقويم والتعيين. معايير ونظام التعيين				
	صدق أدوات التقويم المستخدمة لتعيين المعلمين في المهنة وثباتها								
	لمدير المدرسة دور في اختيار مدرسيه بما يتناسب مع احتياجات مدرسته.								

المحور الخامس: إدارة النّظام

يهدف هذا الجزء من الأداة قياس جهود ووزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي في إدارة نظام إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين.

المجال	المؤشر	هل تم انجاز المؤشر؟ نعم	لا	قيد العمل	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
ضمان الجودة	وجود معايير للقبول في برامج اعداد المعلمين.				وجود المعايير موثقة (هيئة الاعتماد والجودة وهيئة تطوير مهنة التعليم)				
	وجود معايير لأعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم.								
	وجود معايير للمدربين المشاركين في التدريب في برامج التطور المهني								
التنظيم	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج إعداد المعلمين.				هيئة الاعتماد والجودة وهيئة تطوير مهنة التعليم. نظام إدارة المعلومات				
	اعتماد المؤسسات التي تقدم برامج التطوّر المهني المستمر.								
	وجود نظام لإدارة المعلومات التربوية								

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المؤشر: دائماً	غالبا	أحيانا	نادراً	أبداً	مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
ضمان الجودة	مراجعة منظمة لبرامج تربية المعلمين لمواكبة المستجدات.						خطط المساقات. ملفات الطلبة في دوائر التسجيل. تقارير التقويم. اعلانات المنح. ملفات المدربين وأعضاء هيئة التدريس وسيرهم الذاتية				
	متابعة مستمرة لعمليات التعليم والتعلم.										
	متابعة مستمرة لأداء خريجي البرامج.										
	تقويم ممنهج للبرامج من أجل التحسين.										
	حوافز لالتحاق الطلبة المتميزين بمهنة التعليم.										
	التحاق طلبة مؤهلين لبرامج إعداد المعلمين بناء على المعايير.										
	التحاق المعلمين في برامج التطور المهني بناء على احتياجاتهم.										
	اختيار أعضاء هيئة تدريس مؤهلين في برامج تربية المعلمين " إعداد وتأهيل " بناء على المعايير										
	اختيار مدربين مؤهلين لبرامج التطور المهني المستمر بناء على المعايير.										

المجال	المؤشر	درجة ممارسة المؤشر					مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا					
تطوير المقررات	تقدير احتياجات المعلمين التدريبية.						تقارير تقدير الاحتياجات				
	تقدير احتياجات مديري المدارس التدريبية.										
	تقدير احتياجات المشرفين التربويين التدريبية.										
	تقدير احتياجات هيئة الاعتماد والجودة التدريبية.										
	تقدير احتياجات هيئة تطوير مهنة التعليم التدريبية.										
البحث	دراسة احتياجات المدارس من المعلمين.						تقارير كل من: الدراسات، ورش العمل، والمؤتمرات، والأبحاث				
	اجراء أبحاث تتعلق بتربية المعلمين.										
	عقد مؤتمرات لمناقشة أبحاث تخصّ المعلم.										
	ورش عمل لتطوير برامج تربية المعلمين.										

المجال	المؤشر	درجة تحقق المؤشر			مصادر التحقق من مؤشرات المجال	الجهات المسئولة عن متابعة المجال	درجة الواقعية	إمكانية التطبيق	ملاحظات
		عالية	متوسطة	ضعيفة					
ضمان الجودة	فعالية البرامج من حيث الكلفة. " فعالية الكلفة للبرنامج"				تحليل الكلفة إدارة البرنامج				
البحث	توافر الدعم المالي للبحث.				إدارة البرنامج				

القسم الثالث: ما رأيك في شكل أداة القياس المقترحة لمتابعة إستراتيجية إعداد المعلّمين وتأهيلهم في فلسطين وتقويمها؟ ما اقتراحك لاخراجها بشكل أفضل.

DEVELOPING AN INSTRUMENT FOR MONITORING AND EVALUATION TEACHER EDUCATION STRATEGY IN PALESTINE

By:
Sofia Said Younis Rimawi

Supervisor:
Dr. Anmar Mostafa Al Kaylani, Prof

ABSTRACT

This study aimed at developing an instrument for monitoring and evaluation Teacher Education Strategy (TES) in Palestine. To achieve the aim, the researcher developed a preliminary instrument based on the analysis of the TES document, and theoretical literature associated with the strategy elements and recommendations.

To verify the instrument validity and reliability the preliminary instrument was first presented to a group of arbitrators and educational experts in the field of building measurement instruments, and those who are relevant to the building process of TES. Hence, the instrument was modified based on their recommendations, it was distributed to the study population. Population consisted of technical staff at partner institutions in the TES implementation in the West Bank in Palestine. Namely; they are; faculty members in colleges and departments of education at the Palestinian Universities, technical staff at: Commission of Development Teaching Profession (CDTP), Accreditation and

Quality Assurance Commission (AQAC), directorates general at the Ministry of Education and Higher Education that are interested with TES, and the educational directorates; managers, their deputies, educational supervisors, and workers in the field department, and were numbered 882 educators, in the academic year 2011/2012.

The instrument content validity was verified based on the opinions of educational experts, the averages and standard deviations of the responses of study members to the instrument items (indicators), which were calculated to find out both their opinions about the relevance degree of these items to their areas, and the appropriateness of the sources of verification of these indicators. Construct validity verification was also based on these averages, and both of the Principal Components Analysis which was done to find out the extraction coefficients of the items in their areas, and the calculation of the correlation coefficients between these items. Internal consistence coefficients Cronbach Alpa were calculated to infer the reliability of the instrument.

Instrument validity was inferred from the statical analysis results, as the average of the responses of the study members to the instrument items (indicators) and their sources of verification, also the extraction coefficients for the items within their areas were high; higher than the acceptable limits (average $\geq$ 3.67 and extraction coefficient $\geq$ 0.33) to be included in the instrument. Correlation coefficients between the items were significant at significance level $\alpha \leq 0.01$. Instrument reliability was also inferred from the analysis, as the coefficients of internal consistence Cronbach Alpha of the items were high and ranged between 0.829 and 0.970.

Based on the aforementioned statical analysis and the educational experts opinions on the instrument content, the possibility of it's employability, and the proposed bodies to follow-up it's areas; The final outcome of this study was the development of an instrument for monitoring and evaluation of TES; which also included indicators for monitoring and evaluation of the strategy areas and elements, also, sources of verification for these indicators, and proposed responsible bodies to follow-up and evaluate these areas were included.

Based on the study results, the researcher recommends to adopt and systemize the developed measurement instrument as a part of the monitoring and evaluation system of TES in Palestine, to develop measurement instruments for measuring the degree of availability or practicing of each indicator in the areas of instrument the indicators, adopt of the responsible bodies of monitoring and evaluation of the TES areas and elements by policy and decision makers at the Ministry of Education and Higher Education and higher education institutions in Palestine, and to benefit from the proposed sources of verification in this study to monitor the indicators included in the developed instrument for monitoring and evaluation of TES in Palestine.